

Саратовский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского

Проблемы филологического образования

Межвузовский сборник научных трудов

Выпуск 7

Под редакцией Л. И. Черемисиновой

Саратов
2015

УДК 821.161.1.09(082)+811.161.1(082)
ББК 74.268.0
П78

Рекомендуют к печати:
Ученый совет факультета психолого-педагогического
и специального образования
Саратовского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского
доктор филологических наук профессор *Е. А. Елина*
доктор филологических наук профессор *Л. П. Прокофьева*

П78 **Проблемы филологического образования** : межвуз. сб. науч. тр. /
под ред. Л. И. Черемисиновой. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2015. –
Вып. 7. – 213 с.

В данный выпуск включены материалы Всероссийской научной конференции «Проблемы филологического образования» (26 мая 2015 г.).

Рассматриваются вопросы начального литературного и языкового образования, опыт работы учителей, актуальные проблемы филологической науки.

Адресован преподавателям вузов, колледжей, аспирантам, студентам, учителям.

Редакционная коллегия:

Л. И. Черемисинова (отв. редактор),
Ю. О. Бронникова, Е. Г. Мережко, И. А. Тарасова

УДК 821.161.1.09(082)+811.161.1(082)
ББК 74.268.0

ISSN 2409-2061

© Саратовский государственный университет, 2015

СОДЕРЖАНИЕ

ВОПРОСЫ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Воюшина М.П., Суворова Е.П.</i> «Где живет сказка?», или реализация взаимосвязи урочной и внеурочной деятельности при выполнении междисциплинарных проектов.....	8
<i>Гусакова О.Я.</i> Круг чтения младших школьников (4 класс).....	15
<i>Мазалова М.А.</i> Организация чтения как одно из условий элитного семейного воспитания.....	19
<i>Тарасова И.А.</i> Образ как метапредметное понятие.....	26
<i>Фирсова Т.Г.</i> Метод литературного творчества как способ изучения художественного произведения в начальной школе.....	33
<i>Черемисинова Л.И.</i> Проектная деятельность в системе филологического образования студентов.....	38

ВОПРОСЫ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Бардакова В. В.</i> Топонимический компонент лексикона младших школьников	45
<i>Баскаева Ж. Х., Шаповалова В. Г.</i> Совершенствование работы над местоимением на уроках русского языка в начальной школе	51
<i>Бронникова Ю. О.</i> Специфика оценочных средств в художественных произведениях для детей	57
<i>Коталевская Ю. А.</i> О словаре иноязычных слов для младших школьников.....	62
<i>Мережко Е. Г.</i> Содержание лексико-словообразовательной работы на уроках русского языка в начальных классах (на материале словообразовательного гнезда).....	67
<i>Плотникова С. В.</i> Содержание работы по формированию у младших школьников представлений о грамматических нормах русского литературного языка.....	75
<i>Чиликова И. А.</i> Выявление особенностей использования лексики с национально-культурным компонентом значения в речи носителей языка методом лингвистического эксперимента.....	81
<i>Шуритенкова В. А.</i> Оценка в речи младших школьников и пути обучения оценочному высказыванию.....	87

ИЗ МЕТОДИЧЕСКОГО ОПЫТА

<i>Ахмадиева Е. Ф.</i> Формирование информационной компетентности на уроках русского языка (анализ учебно-методического комплекса по русскому языку Бунеева Р. Н., Бунеевой Е. В. и др.....	96
<i>Ахтырская Е. Н.</i> Особенности работы с фразеологизмами в начальной школе	103
<i>Иванкина Н. К.</i> Особенности формирования письменной речи младших школьников на современном этапе.....	109
<i>Морозова-Дорофеева Т. А.</i> Преемственность в изучении структуры слова в начальной и средней школе.....	114
<i>Смирнова В. В.</i> Роман Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание». Проблемы вузовского изучения.....	118
<i>Яшин В. Н.</i> Риторический и лексический аспекты категории трудности в выпускных сочинениях.....	125

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ФИЛОЛОГИИ

<i>Бочкарева Т. А.</i> Языковые средства создания художественного образа левиафана в фильме А.Звягинцева «Левиафан».....	130
<i>Гольдин В. Е., Сдобнова А. П.</i> Данные ассоциативных словарей об общем и индивидуальном в психологическом значении слова.....	136
<i>Козинец С. Б.</i> Окказиональное словообразование в СМИ: языковая игра vs речевая агрессия.....	141
<i>Кузнецова Н. Н.</i> Интертекст как средство создания выразительности в лирических произведениях Г. Иванова.....	145
<i>Кусова М. Л.</i> Концепт «ошибка» в русском языке.....	149
<i>Маслова Ж. Н.</i> Когнитивное варьирование и развитие когнитивных механизмов формирования смысла.....	156
<i>Мокина Н. В.</i> Мифологические аллюзии и их функции в рассказе А.П. Чехова «Ариадна».....	161
<i>Романенко А.П.</i> Ирония в прозе Фазиля Искандера.....	167
<i>Санджи-Гаряева З.С.</i> Прилагательные нового времени.....	171
<i>Смирнова А. Ю.</i> Композиция и лирический герой в русскоязычном сборнике И.А. Бродского «Урания» и его англоязычном варианте “To Urania” by J. Brodsky. К проблеме трансформации художественной картины мира.....	177
<i>Старостина Е. В.</i> Ассоциативные реакции носителей русского языка старше 30 лет и проблемы, возникающие при их сборе.....	182
<i>Супряга С. В.</i> Заимствованная лексика в русских народных песнях.....	185
<i>Фокеев А. Л.</i> Военно-бытовой этнографизм «Севастопольских расска-	

зов» Л.Н. Толстого.....	191
<i>Шумарин С. И.</i> Аббревиатуры-предложения в русском языке.....	194
<i>Щербаков А. Б.</i> Генезис и содержание формулы «у нас нет литературы». Статья первая.....	203
Сведения об авторах.....	210

CONTENTS

LITERARY EDUCATION ISSUES

- Voyushina M. P., Suvorova E. P.* “ Where does Fairy Tale Live?“ or the Realization of the Interrelation between Curricular and Extracurricular Activities within Interdisciplinary Projects.....
- Gusakova O. Y.* Reading Circle of Junior Schoolchildren (4th grade).....
- Mazalova M. A.* Organizing Reading as One of the Conditions of Elite Family Upbringing.....
- Tarasova I. A.* Image as a Metasubject Concept.....
- Firsova T. G.* Creative Writing Method as a Way of Study of Fictional Work in Primary School.....
- Cheremisinova L. I.* Project Activities in the System of Students' Philological Education.....

LINGUISTIC EDUCATION ISSUES

- Bardakova V. V.* The Toponymic Component of Lexicons of Junior Schoolchildren.....
- Baskaeva Zh. H., Shapovalova V. G.* Improvement of Work on the Pronoun at Russian Lessons in Primary School.....
- Bronnikova Ju. O.*...The Specificity of Assessment Tools in Works of Fiction for Children.....
- Kotalevskaya Yu. A.* On the Dictionary of Foreign Words for...Junior Schoolchildren.....
- Merezhko E. G.* Content of Lexical-Derivational Work Based the Word Family Material at Russian Language Lessons in Primary School.....
- Plotnikova S. V.* The Content of the Work on the Younger Pupils's Formation of the Ideas About Grammatical Rules of the Russian Literary Language.....
- Shuritenkova V. A.* Assessment in Younger Students Speech and Ways of Teaching Them Evaluative Statement.....

FROM METHODOLOGICAL EXPERIENCE

- Ahmadiyeva E. F.* Forming of Informative Competence on Lessons of Russian: Analysis of Educational Complex of Bunev R. N. and Other
- Akhtyrskaya Ye. N.* ...The Peculiarities of Work with Phraseologisms in the Primary School.....
- Ivankina N. K.* Specifics of Formation of Junior Schoolchildren Written Speech at the Contemporary Stage.....

- Morozova-Dorofeeva T. A.* Continuity in studying the structure of words in primary and secondary schools.....
- Smirnova V. V.* Novel “Crime and Punishment” by F. M. Dostoevsky. Problems of University Studying.....
- yYashin V.N.* Rhetorical and Lexical Aspects of Category of Difficulty in Graduation Essay.....

ISSUES OF CONTEMPORARY PHILOLOGY

- Bochkaryova T.A.* Linguistic Means of Leviathan's Image Creation in A. Zvjagintsev's Film «Leviathan».....
- Goldin V. E., Sdobnova A. P.* Associative dictionaries data on common and individual grounds in psychological meaning of word.....
- Kozinets S. B.* Occasional Wordformation in Mass Media: Language Game vs Speech Aggression.....
- Kuznetsova N. N.* Intertext as a Means of Creating Expression in Lyrical Works by G. Ivanov.....
- Kusova M. L.* The concept of 'Error' in the Russian Language.....
- Maslova Zh. N.* Cognitive variation and Development of Cognitive Mechanisms of Sense Formation.....
- Mokina N. V.* Mythological Allusions and Their Functions in the Short Story by A. Chekhov “Ariadne”.....
- Romanenko A. P.* Irony in Fazil Iskander's Prose.....
- Sandzhi-Garyaeva Z. S.* Adjectives of Present Day.....
- Smirnova A. Y.* Composition and Persona of Russian Poetry Collection “Urania” by J. Brodsky and its Variant “To Urania”. Approach to the Problem of Imaginative Wordbuilding Transformation.....
- Starostina E. V.* Associative Reaction of Russians Ace the Age of 30 and Problems Arising During Their Collection.....
- Supryaga S.V.* Adopted Lexis in Russian Folk Songs.....
- Fokeev A.L.* Chronical-War-Life Ethnographizm of L.N. Tolstoy's “Sevastopol Sketches”.....
- Shumarin S. I.* Abbreviation-Sentenses in Russian.....
- Shcherbakov A. B.* Genesis and Content of the Formula “We Have No Literature”. The First Article.....
- Information about the authors*.....

ВОПРОСЫ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М. П. Воюшина
Е. П. Суворова

«ГДЕ ЖИВЕТ СКАЗКА?», ИЛИ РЕАЛИЗАЦИЯ ВЗАИМОСВЯЗИ УРОЧНОЙ И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ВЫПОЛНЕНИИ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ПРОЕКТОВ¹

В статье раскрываются теоретические основания реализации связи урочной и внеурочной образовательной деятельности, воплощенные в учебно-методическом комплекте «Диалог».

Ключевые слова: урочная образовательная деятельность, внеурочная образовательная деятельность, УМК «Диалог».

M. P. Voyushina
E. P. Suvorova

“WHERE DOES FAIRY TALE LIVE?” OR THE REALIZATION OF THE INTERRELATION BETWEEN IN- CLASS AND OUT-OF-CLASS ACTIVITIES WITHIN INTERDISCIPLINARY PROJECTS

This article reveals a theoretical base of connection between curricular and extracurricular educational activities embodied in the teaching kit "Dialogue".

Key words: curricular educational activities, extracurricular educational activities, teaching kit "Dialogue".

Метод проектов – это способ достижения цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться *практическим результатом*, вполне реальным, осязаемым, оформленным тем или иным образом [Полат 2001]. В проектной деятельности можно выделить результат внешний и внутренний, субъектный. Внешним результатом проектной деятельности является продукт, созданный в процессе работы. Субъектным результатом становится приобретение ребенком *опыта деятельности*, соотнесенного с его личными интересами и целями. Получить субъектный результат можно только в процессе деятельности по достижению результата внешнего.

¹ Статья написана при финансовой поддержке РГНФ: Проект № 15 06 10469 «Диалог школы, семьи, социальной и культурно-образовательной среды в организации внеурочной деятельности младших школьников». Номер гос. регистрации проекта в ЦИТиС 115042410194

Работа над проектом осуществляется как в урочной, так и во внеурочной деятельности и организуется при четком соблюдении определенных этапов. Выделим и охарактеризуем общие элементы работы над проектами с учетом особенностей урочной и внеурочной деятельности на каждом этапе и проиллюстрируем содержание этапов на примере междисциплинарного проекта «Где живет сказка?», который предложен в учебниках УМК «Диалог» в третьем классе.

Первый этап работы над проектом – *подготовительный* – включает выбор темы проекта, обусловленный содержанием учебного материала, возможностями и целесообразностью его расширения и углубления за счет выхода в культурное пространство во внеурочной деятельности. Учитель определяет тему и тип проекта, количество участников, сроки выполнения.

В качестве учебного материала для проекта «Где живет сказка?» были выбраны волшебные сказки, поскольку именно они вызывают наибольший интерес детей 9-10 лет и в соответствии с программой изучаются в третьем классе. Отметим, что, неплохо зная сюжеты сказок, дети, как правило, не задумываются об их происхождении, о смысле сказочных образов, ограничиваясь представлением о том, что в сказке добро всегда побеждает зло.

Поскольку над проектом работают все третьи классы, возможно создание масштабного продукта, например, музея или Дома сказки. Каждый класс внесет свой вклад в общее дело, детям будет интересно узнать, как представят результат своей работы ученики параллельных классов. Дом сказки, построенный своими руками, это именно Дом, где можно принять гостей и рассказать о том, что сделано для этого дома тобой, твоими друзьями, можно пригласить родителей, учеников младших классов, можно просто поиграть.

Второй этап – *запуск проекта* – предусматривает проведение специального урока с открытым финалом, благодаря которому рождается проблема. Учебный материал урока должен породить у учеников потребность в деятельности. В начальных классах такую потребность можно вызвать как постановкой проблемы, так и предложением необычной, интересной формы будущего «продукта». Психологи подчеркивают, что современный младший школьник «не наигрался» в дошкольном детстве, не прожил этап ролевой игры, что негативно сказывается на его развитии. Поэтому более эффективными формами представления результатов проекта являются игровые формы. На этапе запуска проекта учитель предоставляет школьникам максимальную самостоятельность в определении формы конечного «продукта», формы работы (индивидуальной, парной, групповой, коллективной), определении своего участия в проекте. Важно обсудить с детьми возможные способы поиска нужной информации, выдвинуть версии творческих решений. Это помогает ребенку осознать цель деятельности, определить свою роль в ее достижении, планировать ход работы, что создает условия для осознания своих познавательных действий.

Запуск проекта «Где живет сказка?» происходит на уроке литературного чтения. В учебнике литературного чтения предложены вопросы для обсуждения [Воюшина 2013: 106].

Задумывался ли ты, почему произведения устного народного творчества, созданные много столетий назад, дошли до нашего времени? Зависит ли жизнь сказки от тебя? Хочешь построить Дом сказки? Что для этого надо сделать?

1. Объединитесь в творческие группы и обсудите, каким вы видите Дом Сказки. Подумайте над следующими вопросами.

- Есть ли в школе помещение, которое можно отвести для Дома сказки? С кем надо посоветоваться?*
- Чем Дом сказки будет отличаться от библиотеки, от выставки книг?*
- Как распланировать пространство Дома Сказки? Надо ли учитывать, что в волшебной сказке два мира – некоторое царство и тридевятое царство?*
- Какими сказочными предметами, персонажами можно населить Дом сказки? Из каких материалов можно их изготовить?*
- Будет ли в Доме сказки место для музыки, иллюстраций, картин, мультфильмов, компьютерных игр на сказочные сюжеты?*
- Будут ли рассказывать и показывать сказки гостям? А может быть, гости поиграют в сказку?*

2. Распределите поручения. Какую работу ты возьмешь на себя? За что ты берешься отвечать?

3. Сколько времени вы отведете на то, чтобы построить Дом Сказки? Спланируйте работу.

Время пошло! Удачи!

Под рубрикой «Для любознательных» в учебнике представлен текст, рассказывающий о музеях сказки. [Воюшина 2013: 107].

Сказки любят и дети, и взрослые во всём мире. И не только любят, а всячески стараются продлить жизнь сказки. И в больших городах, и в маленьких посёлках ставятся городские скульптуры, изображающие сказочных героев, открываются музеи.

Уже полвека работает музей под открытым небом «Поляна сказок» в Украине. Его основал народный умелец Павел Безруков. В Новосибирске есть музей «Тридевятое царство». В поселке Кировец Волгоградской области находится Музей русской сказки им. А. С. Пушкина.

А на юго-востоке Австралии в небольшом городке Мэрисвилл, неподалеку от Мельбурна, прямо под открытым небом можно увидеть замечательные деревянные фигуры, сделанные скульптором Бруно Торфсом. Кого напоминает тебе его скульптура? (Далее в учебнике приведена фотография одной их деревянных парковых скульптур Бруно Торфса. <http://osvoemsirin.ru/?p=4415>).

Анализ приведенного текста сопровождается рассматриванием фотографий, изображающих экспонаты различных музеев сказки. Учащиеся знакомятся с разными вариантами представления произведений устного народного творчества, что дает возможность предложить и обсудить свои версии организации Дома сказки.

Третий этап – самостоятельная работа участников проекта по индивидуальным или групповым исследовательским, творческим задачам. Это самый длительный и наиболее сложный в организации этап, поскольку приходится в основном на внеурочную деятельность. Задача учителя – стимулировать активность участников проекта, поддерживать положительную мотивацию, вовремя направлять ребенка к нужному ему консультанту или источнику информации, поддерживать «интригу», интерес к проекту, помочь организовать в группах промежуточные обсуждения собранных материалов.

В этот этап входят и уроки по тем дисциплинам, учебный материал которых позволяет выйти на тему проекта. Урочная деятельность разнообразна. Преподаватели изобразительного искусства, технологии, музыки могут предложить для рисования, изготовления изделий задания, связанные с подготовкой проекта. Урок может быть полностью посвящен изучению учебного материала, соотносимого с проектной деятельностью. В урок могут включаться связанные с исследовательской задачей индивидуальные задания по «следам» изученного, а также проблемные вопросы, направленные на «шаги в сторону» от программного материала урока. Эти задания призваны стимулировать проектную деятельность детей, давать дополнительный предметный материал.

Сказочные сюжеты и образы могут быть воплощены с помощью языка разных искусств. Поэтому естественно, что свой вклад в работу над проектом вносит не только литературное чтение, но и другие предметы эстетического цикла. Так, учебник изобразительного искусства предлагает поразмышлять над проектом Дома сказки [Аранова 2013: 13].

Спроектируй совместно с ребятами Дом сказки.

1. Определите, какие помещения будут в Доме сказки.

- *Какие комнаты нужны сказке: спальня, гостиная, кухня (интересно, какие волшебные блюда там готовят), детская, библиотека?*
- *Как украшены комнаты в доме сказки?*
- *Что из предметов нужно сказке, чтобы ей жилось удобно и интересно?*
- *Может ли сказка принимать гостей, и что это за гости?*

Когда вы задумаетесь над этими вопросами, начнёт вырисовываться проект.

2. Из бумаги, картона, ткани, других материалов изготовьте украшения и декорации для разных комнат.

3. Каждое окно в классе оформите, как окно в одну из любимых сказок. Витраж из прозрачной бумаги или смываемых красок поможет вам сделать дом ещё таинственней.

Учебник музыки помогает детям погрузиться в музыкальный мир волшебных сказок. Учащиеся знакомятся с оперой Н. А. Римского-Корсакова «Сказка о царе Салтане», балетами П. И. Чайковского «Лебединое озеро», «Щелкунчик», «Спящая красавица», а также с балетом татарского композитора Фариды Яруллина «Шурале». В учебнике предлагается следующее задание к проекту «Где живет сказка?».

Ты можешь поучаствовать в создании Дома сказки. Для этого сделайте с друзьями макет «Герои музыкальных сказок», подберите музыку, которая подходит для этих героев. Возможно, вы обратитесь к балетам П. И. Чайковского, операм Н. А. Римского-Корсакова или к другим произведениям. [Афанасьева, Шекалов 2013: 81].

В волшебных сказках отразились идея единения человека и природы и его мечта о покорении сил природы, силы природы оказывают решающее влияние на судьбы сказочных героев. Учебник окружающего мира предлагает задания, приглашающие к размышлению о роли природы в волшебной сказке [Суворова 2013: 35].

Ты участвуешь в создании Дома сказки?

Подумай, какую роль в волшебных сказках играет природа. Кому она помогает? Кому мешает?

Создай коллективный макет «Окружающий мир в волшебных сказках». Сделай макеты или рисунки явлений природы, растений, животных, водоёмов, подбери музыку.

Таким образом, на этапе самостоятельной работы урочная и внеурочная деятельность тесно переплетаются. При этом в урочной деятельности преобладают индивидуальные и коллективные формы работы, а во внеурочной – групповые.

К работе подключаются руководители кружков, помогая детям выбрать подходящую технику исполнения задуманных учениками фигур сказочных героев. Учителя музыки, изобразительного искусства проводят консультации для желающих. В библиотеке организуется выставка сборников сказок. Дети приносят из дома книги, диски с мультипликационными и художественными фильмами, рисунки, поделки. Конечно, не все сразу активно включаются в работу. Но живой обмен добытой самостоятельно информацией, знакомство с изготовленными своими руками экспонатами рождает желание не остаться в стороне и количество участников проекта постепенно растёт. Видя неподдельный интерес детей, к работе подключаются родители.

Четвёртый этап – презентацию, защиту проекта – целесообразно проводить во внеурочное время. Важно, чтобы дети получили удовлетворение от проделанной работы, увидели возможность ее практического применения, захотели и впредь заниматься проектной деятельностью. Поэтому важно создать атмосферу праздника, привлечь учеников, которые не принимали участия в подготовке данного проекта, пригласить гостей – родителей, учащихся и учителей параллельных классов.

Пятый этап – рефлексия – требует от педагога особого такта, поскольку проектная деятельность предполагает не столько оценку результатов работы учителем, сколько саморефлексию ученика. Очевидно, что младшие школьники в силу возраста не склонны к размышлению о своей деятельности. Для рефлексии важно выбрать подходящее время. Сразу после праздничной презентации проекта анализ неуместен. На следующий день после защиты проекта, когда эмоции улягутся, можно оценить не только результат ра-

боты, но и проделанный учеником путь. Необходимо связать этап рефлексии с этапом запуска проекта, проанализировать, что хотели сделать и что получилось; как планировали работу, все ли предусмотрели в плане, удалось ли полностью реализовать план. Важно, чтобы учащиеся отметили успехи товарищей, свои недоработки и успехи, осознали, чему еще предстоит научиться.

Шестой этап – внедрение результатов проекта в образовательную деятельность – специфический для предлагаемой модели взаимосвязи урочной и внеурочной деятельности. На этом этапе происходит возврат к уроку запуска проекта, финал которого оставался открытым. Это создает условия для осмысления учебного материала на новом уровне. Такой обратный ход уместен на уроке обобщения. Однако необходимо и движение вперед, причем это можно делать и через значительный промежуток времени. Важно, чтобы полученный в ходе работы над проектом опыт был востребован в образовательной деятельности ребенка и учитель обратил бы на это внимание детей. Так, например, на уроках окружающего мира при изучении народных промыслов дети возвращаются к сюжетам и образам волшебных сказок, с которыми они познакомились, работая над проектом «Где живет сказка?», и которые нашли отражение в прикладном народном творчестве.

Полученные в ходе работы над проектом знания будут обязательно востребованы на уроках по разным дисциплинам, а умение организовать свою деятельность пригодится не только для участия в следующих проектах, но и для повседневной жизни.

Как видим, междисциплинарный проект – эффективная форма реализации взаимосвязи урочной и внеурочной деятельности учащихся, которая опирается на следующие *методические принципы*:

- соотнесенность внеурочной деятельности с рабочей программой учебных дисциплин;
- актуализация разнообразных, потенциально интересных для детей связей учебного материала с пространством культуры;
- добровольность участия ребенка в предлагаемой работе;
- успешность, создаваемая положительной оценкой деятельности ребенка учителем и классным коллективом;
- комфортность, обеспечиваемая резервом времени и поддержкой взрослых;
- учет индивидуальных потребностей, интересов и мотивов;
- направленность на развитие активности каждого ученика.

Эффективность междисциплинарных проектов зависит от соблюдения ряда методических условий:

- открытый финал урока, означающий неисчерпанность учебной задачи;
- выбор темы проекта, оптимальной как с точки зрения возрастных особенностей и интересов учащихся, так и способствующей актуализации связей изучаемого на уроке материала с пространством культуры;

- использование специального типа заданий по «следам» учебного материала, связанных с исследовательской задачей, проблемных вопросов, направленных на «шаги в сторону»;
- усложнение деятельности по увеличению степени самостоятельности и осознанности процесса деятельности;
- развитие рефлексивных учебных действий от выявления ребенком собственного интереса (нравилась или не нравилась выбранная деятельность) к оценке процесса и результата своей деятельности в ходе коллективного обсуждения;
- профессиональная поддержка деятельности учащихся учителями-предметниками (музыки, изобразительного искусства, технологии);
- собственный рост педагога, умение вступать в диалог, принятие педагогом метапозиции, проявляющейся в одновременном руководстве процессом проектной деятельности и активном участии в этом процессе.

Библиографический список

Аранова С. В. Изобразительное искусство. 3 кл.: в 2 ч. Ч. 2: учебник. М.: Дрофа, 2013. 62 с.

Афанасьева А. Б. Музыка. 3 кл.: учебник. М.: Дрофа, 2013. 144 с.

Воюшина М. П. Литературное чтение. 3 кл.: в 3ч. Ч. 2.: учебник. М. : Дрофа, 2013. 159 с.

Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 272 с.

Суворова Е. П. Окружающий мир. 3 кл.: в 2 ч. Ч. 2. М.: Дрофа, 2013. 141 с.

О. Я. Гусакова

КРУГ ЧТЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ (4 класс)

В статье характеризуются и иллюстрируются данными анкетирования положительные и отрицательные тенденции досугового чтения четвероклассников.

Ключевые слова: круг чтения, читательские мотивации, жанрово-тематические предпочтения, читательский кругозор.

O. Y. Gusakova

READING CIRCLE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN (4th grade)

The paper characterizes and illustrates the data of the questionnaire on positive and negative trends in leisure reading of fourth graders.

Key words: circle of reading, reading motivation, genre and theme preferences, the readers' horizons.

В последние годы произошел взрыв профессионального и общественного интереса к чтению. Он вызван рассогласованием между уровнем реальной читательской социализации и объективными требованиями к качеству чтения, способного обеспечить успешность в образовании, профессиональной деятельности и развитии личности.

Критериями качества чтения как базовой компетентности образования являются мотивы и цели чтения, круг чтения, продуктивность чтения, система способов закрепления прочитанного и воспринятого, общая и прикладная результативность чтения.

С целью выявления круга самостоятельного или досугового чтения младших школьников в сентябре – октябре 2013 года в трех классах одного из лицеев г. Саратова был проведен констатирующий эксперимент. В нем приняли участие 64 учащихся четвертых классов. Выявление читательских интересов осуществлялось путем анкетирования и индивидуальных бесед с детьми. При качественном анализе детского чтения определялись основные тенденции читательских предпочтений с точки зрения жанра, тематики, прозаической или стихотворной организации художественной речи.

В предложенной школьникам анкете вопрос о жанрово-тематических предпочтениях предполагал выбор ответа из перечня готовых вариантов. Один из респондентов дал свою формулировку излюбленной темы: «книги о революции».

В результате ранговые места распределились следующим образом:

- фантастика – 52%;
- научно-познавательная литература – 38%;
- рассказы о путешествиях и приключениях – 29%;
- фэнтези – 28% ;
- рассказы о природе и животных – 27%;
- рассказы о детях – 24%;
- комиксы – 15%;
- веселые игровые стихотворения – 10%;
- лирические стихотворения – 11%;
- детективы – 1%;
- книги о революции – 1%.

Таким образом, первые места в жанрово-тематических ожиданиях четвероклассников занимают фантастика, художественно-познавательная и приключенческая литература.

Однако эти данные существенным образом изменились после анализа списка книг, реально прочитанных детьми. Оказалось, что на самом деле они охотнее всего читают литературные сказки, рассказы и повести о детях и художественно-познавательную литературу.

В целом рейтинг тематических и жанровых предпочтений четвероклассников выглядит теперь иначе.

Первое ранговое место в круге чтения младших школьников занимают литературные сказки (48%), причем ярко проявляется интерес к произведениям зарубежных авторов (Л. Кэрролл, Л. Бессон, М. Метерлинк). Особенно популярны сказки Г. Х. Андерсена, Т. Янссон («Волшебная зима», «Опасное лето», «Шляпа волшебника», «Муми-тролли»), Памелы Трэверс («Мери Поппинс») и Дж. Роулинг («Гарри Поттер»).

Из сказок русских писателей школьники выбирают «Волшебника изумрудного города» А. Волкова, трилогию о Незнайке Н. Носова, «Приключения желтого чемоданчика» Софьи Прокофьевой, «Школу снеговиков» А. Усачева, «Простоквашино» Э. Успенского, сказки В. Крапивина и К. Чуковского.

Упоминание в анкетах учащихся четвертых классов произведений К. И. Чуковского, адресованных детям «от двух до пяти», а также трилогии Н. Носова и сказок А. Волкова из круга чтения детей шести-семи лет можно объяснить лишь тем, что некоторые из респондентов самостоятельно не читают ничего и, чтобы скрыть это, называют хорошо известные им еще с дошкольного возраста произведения.

На втором ранговом месте рассказы и повести о детях, в том числе и юмористические, – 37%. Среди них: «Рисунки на асфальте» В. Голявкина, «Денискины рассказы» В. Драгунского, повести и рассказы Н. Носова («Витя Малеев в школе и дома», «Дневник Коли Синицына», «Фантазеры» и др. рассказы), «Рассказы Люси Синицыной» Ирины Пивоваровой. В отдельных случаях называются произведения о детях из далекого прошлого: «Слон» А. И. Куприна, «Том Сойер» М. Твена, «Тимур и его команда» А. Гайдара, «Железное колечко» С. Черного, «Кондуит и Швамбрания» Л. Кассиля.

Интерес к рассказам о сверстниках закономерен с точки зрения возрастной психологии, которая утверждает значимость для десятилетнего ребенка социального окружения, а именно окружения ровесников.

Третье место в списке любимых четвероклассниками книг принадлежит художественно-познавательным книгам В. Бианки, С. Черного, А. П. Чехова, Дж. Лондона – 22 %.

Достаточно высок интерес младших школьников к фантастике – 14%. Среди фантастических книг: «Привидений не бывает» и «Заповедник сказок» К. Булычова; «Тайна реки злых духов» В. Корчагина, «Приключения Карика и Вали» Я. Ларри, «Коты-воители» К. Кэри и Ч. Болдри, «Пятеро в звездолете» А. Мошковского.

Фэнтези, вопреки довольно распространенному мнению о повышенном интересе младших подростков к произведениям этого жанра, занимает лишь пятое ранговое место (11%). К тому же популярными у детей оказались лучшие образцы фэнтезийной литературы (хотя и не всегда соответствующие возрасту): «47 ронинов» Дж. Виндж, «Хроники Нарнии» К. Льюиса, «Хоббит, или Туда и обратно» Р. Толкина, цикл книг «Хроники странного королевства» О. Панкеевой, «Алмазный меч, деревянный меч» Н. Перумова, «Вий» Н. В. Гоголя.

Заметим, что из этих шести книг/серий три имеют киноверсии («Хроники

Нарнии» К. Льюиса, «Властелин колец» Дж. Р. Толкин, «Вий» Н. В. Гоголя), что, несомненно способствовало их популярности у читателей 10–11 лет.

11% школьников отдали предпочтение детективам для взрослых Артура Конан Дойла («Шерлок Холмс»), Фионы Келли («Тайна необитаемого острова», «Тайна бронзовой статуи») и Д. Донцовой («Небо в рублях»). Это книги разного художественного достоинства, и, надо полагать, что в руках десятилетних детей, главным образом девочек, они оказались с неосознанной подачи родителей. Ведь дети хотят читать то же, что и родители, считая, что это «показатель взрослости».

Седьмое место в списке прочитанных книг занимают приключенческие романы Р. Стивенсона («Остров сокровищ») и романы науки и путешествий Ж. Верна, удовлетворяющие интерес детей к непознанному, неизведанному и опасному – 4%. Очевидно, что столь небольшой процент популярности классической приключенческой объемной литературы сигнализирует о ее постепенном исчезновении из круга массового детского чтения, которое психологи, социологи и педагоги объясняют формированием нового облика читателя-ребенка. По их общему мнению, с которым трудно не согласиться, современный ребёнок представляет собой носителя какой-то совершенно новой – визуальной, «мозаично-клиповой» – культуры, требующей постоянной смены действия и картин, в которой нет времени для замедленного чтения, требуемого литературой классической [Чудинова 2004; Борисенко 2005 и др.].

Неожиданно невелик оказался интерес к научно-познавательной детской книге, ведь ее разнообразие и тиражи сегодня огромны, а интеллектуальный уровень современных детей значительно выше, чем у их ровесников двадцать-тридцать лет назад. Всего 3% школьников, главным образом мальчиков, интересуются энциклопедическими изданиями («Моя первая энциклопедия. Акулы и скаты», «Большая энциклопедия знаний»), дающими не только знания об окружающем мире, но «необходимыми младшему школьнику, чтобы научиться осознанно выбирать способы общения с разными текстами, овладеть умением ориентироваться в книжном мире» [Воюшина 2007 :115].

На последнем месте у четвероклассников интерес к европейскому фольклору, представленному мифами Древней Греции (3%) и баснями И. А. Крылова (1,5%).

Вопреки ожиданиям, никто из школьников не назвал комиксов. Возможно, ими руководил мотив избежания неприятностей, желание быть воспринятыми хорошими (на языке взрослых «элитарными») читателями. Но возможно и то, что речь идет об объективном снижении интереса к произведениям подобного рода в данной возрастной группе.

Таким образом, круг чтения учащихся, находящихся на последней ступени начального образования, составляют в основном произведения, обладающие эстетической ценностью, входящие в золотой фонд детской литературы. Дети читают классические произведения, потому что в них воплощены извечные ценности, потому что эти книги пока еще, как правило, имеются в любой домашней библиотеке, сформированной взрослым поколением. В большинстве

своим выбранные ими книги доступны для восприятия детьми 10–11 лет и одновременно содержат потенциальный смысл, который позволит ребенку развиваться как читателю.

Вместе с тем проведенное анкетирование фиксирует и негативные явления самостоятельного детского чтения.

Во-первых, на первом месте оказались, главным образом, произведения, либо вошедшие в школьную программу, либо рекомендованные для внеклассного чтения. Тот факт, что в трех классах выявлены одни и те же жанрово-тематические группы и авторы произведений, лишь подтверждает это.

Во-вторых, наличие в круге детского чтения книг для взрослых, а также его незначительный объем (от 1 до 4 книг за пять-шесть месяцев) говорят о том, что само досуговое чтение школьников носит случайный характер.

В-третьих, круг самостоятельного чтения прошедших анкетирование четвероклассников не включает целый ряд произведений, которые могли бы расширить их читательский кругозор и разносторонне способствовать их личностному развитию. В него, например, не входят, поэтические произведения, хотя 21% учащихся выбрали веселую детскую поэзию и русскую классическую лирику при первичном опросе. Среди прочитанных детьми произведений отсутствуют произведения, раскрывающие отношения человека с историей, а также фольклорные произведения, раскрывающие различия в культурах народов мира. Очевиден недостаток книг о жизни замечательных людей, о технике и профессиях, об искусстве, а также книг, тематически близких к жизненному опыту современных младших школьников, что может явиться и, как нам кажется, уже является одной из причин, сдерживающих «эмоциональное заражение» (Л. Г. Жабицкая) процессом чтения.

Библиографический список

Борисенко Н. Что они читают без нас? Детское чтение в зеркале современных социологических исследований [Электронный ресурс]. URL: <http://lit.1september.ru/article.php?ID=200500415> (дата обращения 07.06. 2015).

Воюшина М. П. Модернизация литературного образования и развитие младших школьников: монография. СПб.: Сударыня, 2007. 320 с.

Жабицкая Л. Г. Восприятие художественной литературы и личность. Литературное развитие в юности. Кишинев: Штиинца, 1974. 184 с.

Чудинова В. П., Голубева Е. И. Недетские проблемы детского чтения: Детское чтение в зеркале библиотечной социологии [Электронный ресурс]. М., 2004. URL: <http://teacher.fio.ru/news.php?n=28418&c=1> (дата обращения 07.06.2015).

ОРГАНИЗАЦИЯ ЧТЕНИЯ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ЭЛИТНОГО СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

В статье рассматриваются наиболее эффективные традиции семейного чтения, сложившиеся в семьях русских императоров, дворянской и купеческой элиты; проанализированы специфика, логика, методы и приемы организации чтения, влияющего на формирование и развитие качеств высокособой личности.

Ключевые слова: семейное чтение, элитное семейное воспитание, организационно-педагогические условия воспитания.

M. A. Mazalova

ORGANIZING READING AS ONE OF THE CONDITIONS OF ELITE FAMILY UPBRINGING

The paper considers the most effective traditions of family reading formed in the family of Russian Emperors, nobility and merchant elites. We analyzed the specific character, logic, methods and techniques while organizing reading which influences the formation and development of a personality with high ability.

Key words: family reading, elite family upbringing, organizational and pedagogical conditions of upbringing.

Важным условием поступательного прогрессивного развития является ориентация воспитания подрастающего поколения на лучшие исторические образцы, связанные с формированием социальной духовно-нравственной доминанты общества, высокособой интеллектуальных и творческих личностей. Образование и воспитание элиты в различные исторические периоды является не только важнейшей задачей школы, но и семьи как социального института, способного, с одной стороны, выступать гарантом наследования и преумножения культуры, с другой – соотносить исторические традиции с новыми жизненными установками и вызовами.

В развитии высокособой личности семейное воспитание имеет приоритетное значение, поскольку семья является главным пространством жизни растущего человека: именно здесь ценности, убеждения, идеалы превращаются в личностные характеристики, которые формируют дальнейшие жизненные поступки и поведение; сила и глубина воспитательных влияний в семье обуславливается их естественным, эмоционально окрашенным, длительным, постоянным характером воздействия. Только в условиях семьи вырабатываются важнейшие особенности, характеризующие высший (элитный) уровень развития личности: теоретическое и стратегическое мышление, ярко выраженная индивидуальность, социальная и творческая активность, готовность к творческому и

духовному поиску, способность вносить свой вклад в развитие культуры (Н. Б. Карабущенко, Е. Ю. Ольховская, С. И. Шелонаев).

В историко-педагогических исследованиях (Л. О. Володина, А. Ю. Гранкин, Н. С. Даведьянова, Н. А. Зелевская, О. А. Золотарева, К. А. Писарев, С. В. Сергеева, Т. В. Тимохина, Е. А. Тихомирова, Т. А. Филановская, М. М. Шубович) отмечается, что в XVIII – начале XX веков был накоплен опыт эффективной организации семейного воспитания и домашнего образования, зафиксированы лучшие образцы реализации развивающей деятельности с детьми разных возрастов, под руководством как родителей, так и профессиональных педагогов. Наибольшую педагогическую ценность и прогностическое историко-педагогическое значение приобретают те педагогические процессы, протекающие в российской семье изучаемого периода, которые мы характеризуем как элитные. Это широкое понятие применительно к педагогическим явлениям означает «такую организацию системы воспитания и образования, которая нацелена на подготовку разносторонне развитых, креативных личностей» [Мазалова 2013: 159]. Элитность семейного воспитания обуславливается следующим факторами: развитием высоких способностей и качеств личности; постоянным самосовершенствованием и личностным ростом воспитанников; использованием индивидуального подхода в отборе методов, средств форм домашнего образования и воспитания; обогащением традиций семейного воспитания, складывавшихся в русской педагогической культуре на протяжении столетий, наиболее эффективными инновационными педагогическими тенденциями; созданием развивающей среды, что предполагает благоприятные возможности для максимально полного раскрытия талантов и дарований ребенка [Мазалова 2014: 49].

В анализе различных аспектов элитного семейного воспитания XVIII – начала XX веков стоит исходить из логики, обоснованной в элитопедагогических исследованиях (Г. К. Ашин, М. Вайда, В. Н. Добрынин, П. Л. Карабущенко, Т. Н. Кухтевич, М. М. Ларионцев, Г. Моска, М. В. Нуралин, В. Парето и др.) и утверждающей, что царская фамилия является вершиной сословной и личностной элиты. Она представляет для общества пример и ориентир, а в некоторые периоды становится законодателем и популяризатором передовых традиций в семейном воспитании. Таким образом, наиболее эффективные (элитные) традиции, условия, факторы и средства обучения и воспитания детей в семье создавались и проходили апробацию в императорской семье, а затем воспринимались и активно использовались в семьях элиты русского дворянства и купечества.

Наши исследования по заявленной тематике убедительно доказывают, что элитизация личности в семейном воспитании происходит под влиянием сознательно создаваемых родителями и домашними педагогами организационно-педагогических условий. Среди них весьма важное место занимают традиции семейного чтения, ориентированные на гуманистические идеалы и обеспечивающие благоприятные условия для духовно-нравственного развития ребенка. Определяющим фактором организации семейного чтения в изучаемый период

было наличие домашней библиотеки, фонд которой должен был формироваться по принципу энциклопедичности и в воспитательных и образовательных целях собираться с учетом интересов детей и совместно с ними.

На протяжении XVIII века и особенно в XIX веке в семьях элиты складывались и укреплялись традиции домашнего чтения, которое постепенно занимало значительную часть свободного времени взрослых и детей. Родители, стремясь создать наиболее благоприятные условия для всестороннего развития детской личности, ориентировались на воспитание гражданских чувств, чести и долга по отношению к семье и Отечеству, достоинства, храбрости, сдержанности, этикетным нормам поведения, основывающимся на моральных императивах, физическом развитии. Все эти и многие другие цели нашли свое отражение в содержании семейных библиотек.

Обратившись к анализу лучших образцов практики семейного чтения, можно констатировать, что в императорской семье были представлены эффективные традиции его организации. Конечно, рамки статьи не позволяют рассмотреть обширные программы обучения и, конкретно, чтения всех отпрысков дома Романовых, отметим лишь, что дети должны были изучить основы всех существующих наук, владеть несколькими иностранными языками, быть широко осведомлены в литературе и искусстве, в совершенстве знать этикет и военное дело. Таким образом, формировались традиции высокой образованности как примера для всего русского общества.

Определяющую роль в организации, содержании и методике семейного чтения играли гувернеры и домашние учителя. Так, в качестве воспитателя и одного из учителей детей императора Николая I, и в частности, престолонаследника Великого Князя Александра, был приглашен В. А. Жуковский, который разработал подробное научно-методическое обоснование программы домашнего воспитания и обучения, где особе место отводится чтению как учебному предмету. Примечательно, что в детально разработанном «Плане учения Его Императорского Высочества» поэт и педагог настаивал на том, чтобы дети приступали к осознанному чтению не в самом начале обучения, а позже. Для этих целей, по мнению В. А. Жуковского, подходит четвертый год «образования ума». Предваряя описание методики организации чтения, воспитатель царских детей выдвигает следующие требования: «Надобно читать мало, в порядке, одно полезное: нет ничего вреднее привычки читать все, что ни попадет в руки. Это приводит в беспорядок идеи и портит вкус. Для детей множество написано книг. Есть много хорошего на немецком, английском и французском языках, но почти нет ничего на русском» [Жуковский 1912: 148].

Жуковский в своих педагогических воззрениях и методике преподавания делал акцент на построении предметной среды учебной комнаты, видя в этом потенциал развития познавательных интересов личности: «Учебная комната есть главная сцена деятельности воспитанника: в ней он живет, трудится, мыслит и веселится – все в ней должно способствовать его занятиям» [Жуковский 1912: 147]. Эту логику он перенес и на организацию учебного и семейного чтения в части книжного фонда домашней библиотеки и ее интерьера. Таким обра-

зом, детям необходимо было создать благоприятные условия для чтения, обеспечивающие удобство пользования библиотекой и положительный настрой на чтение.

Отбор литературы для библиотеки, а следовательно, и для чтения должен был способствовать формированию энциклопедических взглядов у императорских детей, а также развивать умения самостоятельного анализа прочитанного. В этой связи, по мнению Жуковского, необходимо «сделать строгий выбор из <...> множества материалов, многое перевести на русский, нужное написать по-русски, все привести в порядок, сообразуясь с планом учения, и таким образом составить избранную библиотеку детского чтения» [Жуковский 1912: 148]. В этой библиотеке следует выделить три раздела, соответствующие целям развития разнообразных способностей и качеств личности ребенка. В первый раздел («отделение» – В. А. Жуковский) необходимо включать учебную литературу и дидактические материалы: «Лекции в их связи и порядке. Карты, рисунки, таблицы» [Жуковский 1912: 148]. Второй раздел должен быть представлен книгами для удовлетворения детских интересов в досуговой сфере. Это условно можно назвать «развлекательным» чтением, а сам наставник называл его «приятным» чтением, куда входят такие сочинения, «которые приятно бы занимали ум, говорили воображению, оживляли нравственное чувство и образовали вкус» [Жуковский 1912: 148]. Вместе с тем педагог призывал учитывать индивидуальные и возрастные особенности юных читателей при пользовании этим разделом домашней библиотеки: «В их расположении надлежит сохранить постепенность, сообразуясь с возрастом и понятием воспитанника» [Жуковский 1912: 149].

Признавая первостепенность и силу влияния семьи на процесс и результат воспитания и формирования личности наследника, Жуковский предусмотрел в третьем разделе домашней библиотеки книги нравственной направленности. «Собрание таких сочинений, которых содержание соответствовало бы главной лекции и которые были бы расположены согласно с планом ее, так, чтобы воспитанник в часы свободные мог сам дополнять приятным чтением преподаваемое в часы учения» [Жуковский 1912: 149], – так педагог характеризовал «чтение наставительное» и самостоятельное. Таким образом, Жуковский в организации семейного чтения видел две взаимодействующих составляющих: учебное чтение под руководством учителей и продолжающееся в свободное время самостоятельное чтение.

Другой, не менее яркий образец организации чтения как необходимого условия элитного воспитания находим в истории семьи последнего русского императора. В целом семейное воспитание детей Николая II отличалось стройностью, системностью, ориентацией на высокие духовно-нравственные идеалы. Среди значимых воспитательных традиций, влияющих на логику организации домашнего чтения, стоит отметить участие в обучении и воспитании детей лично императрицы Александры Федоровны (она преподавала грамматику английского языка). «Целью родителей, было не давать детям слишком многочисленного штата незнакомых учителей», «Ее Величество, как редкая мать,

входила во все мелочи жизни своих детей, выбирая им книги и занятия, распределяя их день, сама читала и работала с ними», – пишет по этому поводу наставник цесаревича Алексея П. Жильяр [Жильяр 1921].

Кроме того, у Алексея и княжон были индивидуальные детские библиотеки, содержащие издания на русском, английском, немецком и французском языках [Горбачева 2003]. Огромное воспитательное и развивающее значение имела традиция всегда включать в состав подарков детям последнего императора книги, учебные, художественные и духовные.

Наиболее эффективные, лучшие, элитные образцы организации домашнего чтения, сложившиеся в императорской семье в России, в дальнейшем развивались в дворянском семейном воспитании. Можно с уверенностью утверждать, что усадебные библиотеки сыграли важную роль в культурном становлении дворянства как подлинной духовно-нравственной элиты русского общества XVIII – начале XX веков. В работах С. И. Лякишевой убедительно обоснован тот факт, что «именно библиотека становилась символом культуры и старины дворянского рода» [Лякишева 2009: 19].

В опубликованных воспоминаниях многих писателей: И. А. Бунина, А. И. Куприна, Н. С. Лескова, Л. Н. Толстого; в мемуарной литературе М. Ю. Зубовой, М. К. Морозовой, В. И. Панаева, П. П. Семенова-Тян-Шанского и многих других авторов есть подробные описания самого процесса семейного чтения, содержания библиотек и правил их использования, организационно-педагогических условий, создаваемых родителями для воспитания любви к чтению у детей. По данным исследований, ведущим методом приобщения дворянских детей к книжной культуре было чтение вслух, которое позволяло вдумчиво и постепенно погружать ребенка в мир книги, развивать сознание и чувства, формировать навыки анализа и критического мышления. Этот метод развивал способность внутренне мыслить, а затем отстаивать обдуманное в живом диалоге: «Чтение книг вслух, а затем чтение книг из собственной библиотеки – вот путь по которому пройдут будущие литераторы, воины и политики», – писал об этом явлении М. Ю. Лотман [Лотман 2006: 49-50].

Не менее важным условием организации чтения как эффективного метода воспитания и развития духовно-нравственных качеств личности становился положительный пример родителей. В семьях дворянской элиты, как и в императорской семье, мать, любившая читать книги, подавала прекрасный пример для подражания детям, представляя эталон образованности и ориентир для будущей общественной активности не только для сыновей, но и дочерей. Чаще вслух читали отцы, так например, П. П. Семенов-Тян-Шанский с удовольствием слушал отца, который вечером после ужина читал для всей семьи [Семенов-Тян-Шанский 1917: 88]. Особенную ценность имело чтение по ролям, когда учителя и наставники дворянских детей делали это совместно со своими учениками: «Читали по очереди, по ролям, не спеша», – вспоминала О. К. Воронова [Воронова 2001: 33].

Реже в семейном воспитании с целью приобщения детей к книге использовались такие методы, как литературное лото и домашний театр, но их педаго-

гическое значение и элитный характер весьма высок. Примечательно, что покупка и получение книги в подарок у дворян, как и в царской семье, считалось одним из самых желанных поощрений для детей.

Все лучшие, высокоэффективные, элитные образцы организации семейного чтения служили ориентиром для передовой части купечества. Однако если семейное чтение было значимой частью культуры духовно-нравственного совершенствования личности в процессе воспитания детей у дворян, то в купеческой среде это явление встречалось гораздо реже. Конечно, общая направленность элитного семейного воспитания и обучения детей купцов определялась стремлением воспринять и адаптировать к купеческому быту и условиям семейного воспитания лучшие традиции воспитания дворянской элиты. Они заключались в поддержке и развитии творческих способностей личности, ее неадаптивной активности, обуславливали социальную мобильность молодежи, выражающуюся в создании прогрессивных форм и способов предпринимательства, благотворительности и меценатстве, постоянном самообразовании и личностном росте. Но все же главной идеей купеческого семейного воспитания была его прагматическая нацеленность, соответствовавшая практическим задачам торгового или промышленного дела. «Чтением книг почти не занимаются, я нашла между здешними купцами только одного молодого человека, жаждущего европейской образованности» – вспоминала Е. А. Авдеева-Полевая [Авдеева-Полевая 1990: 112].

Чтение лишь в небольшой части купеческих семей редко выходило за рамки учебного предмета и становилось домашним досугом. Чтение вслух с обсуждением прочитанного в купеческой семье опиралось на сложившуюся и отработанную дворянскую традицию. Отличия в подходах к его организации отмечают Л. М. Курганская, Л. И. Азарова: «Но у них (у дворян и купцов – М. А. Мазалова) был разный круг чтения: текст, разный по характеру» [Курганская, Азалова 2013: 150]. По-прежнему важную роль в организации чтения в семьях купцов, ориентированных на гуманистические идеалы, играли домашние педагоги. Чтение становилось мощнейшим средством самообразования значительной части купеческой молодежи, стремящейся к развитию личностных качеств и способностей. К концу XIX века имелись весьма обширные личные библиотеки у купцов-меценатов А. И. Хлудова (около 700 книг и 500 рукописей), Ф. Ф. Мазурина, П. В. Щапова и других.

Таким образом, в России в XVIII – начале XX веков чтение оказало большое влияние на элитизацию домашнего образования и семейного воспитания, в его организации ведущими методами стали чтение вслух и пример взрослых.

Библиографический список

Авдеева-Полевая Е. А. Записки и замечания о Сибири // Записки иркутских жителей. Иркутск: Восточно-Сибирское книжное издательство, 1990. 544с.

Воронова О. К. Путешествие в Ивню // Русские провинциальные усадьбы XVIII начала XX века / сост. И. Р. Андреева, Л. Ф. Попова. Воронеж: Центр духовного возрождения Черноземного края, 2001. 468 с.

Горбачева Г. Последний гувернер царской семьи // Церковный вестник. 2003. № 6.

Жильяр П. По личным воспоминаниям бывшего наследника цесаревича Алексея Николаевича: Император Николай II и его семья. Вена, 1921. 264 с.

Жуковский В. А. План учения Его Императорского Величества осударя Великого Князя Наследника Цесаревича Александра Николаевича / В. А. Жуковский // Полн. собр. соч. СПб., 1912. Т. IX. С. 135-147.

Курганская Л. М., Азарова Л. И. Семейное чтение: история вопроса // Теория и практика общественного развития. 2013. № 12. С. 148 – 151.

Лотман Ю. М. Быт и традиции русского дворянства (XVII — начало XX века) // Беседы о русской культуре. СПб.: Искусство, 2006. 413 с.

Лякишева С. И. Усадебные библиотеки и домашнее чтение дворян как образец книжной культуры России XIX века: автореф. дис. канд. пед. наук. М., 2009. 30 с.

Мазалова М. А. Об «элитном» и «элитарном» как сущностных характеристиках практики семейного воспитания // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. № 11 (139). С. 156 - 161.

Мазалова М. А. Организационно-педагогические условия элитного семейного воспитания в России XVIII – начала XX веков // Сибирский учитель: научно-методический журнал. 2014. № 5. С. 49-53.

Семенов-Тянь-Шанский П. П. Мемуары. Пг., 1917. 388 с.

И. А. Тарасова

ОБРАЗ КАК МЕТАПРЕДМЕТНОЕ ПОНЯТИЕ

В статье рассматривается филологическая теория образа, устанавливается соотношение между образом как единицей литературоведческого и лингвистического анализа текста. Доказывается, что образ является метапредметным и междисциплинарным понятием.

Ключевые слова: метапредметные категории, образ, анализ текста

I. A. Tarasova

IMAGE AS A METASUBJECT CONCEPT

The philological theory of imaginary is considered in the article. The author establishes the correlation between the image as a unit of the literary and linguistic text analysis. The image is proved to be a metasubject and interdisciplinary concept.

Key words: metasubject categories, image, text analysis

Ключевым концептом стандартов нового поколения является понятие метапредметности, подчеркивающее универсальность научного знания как в аспекте его единиц (метапредметных категорий), так и в аспекте способов получения (универсальных учебных действий).

В статье С. Б. Козинца предлагается различать собственно метапредметные категории (мыслительные структуры и логические операции) и метапредметные знаки – научные понятия, отражающие универсалии окружающего мира. «Метапредметный знак – это некая универсалия, которая может реализовываться в разных формах, но принцип ее действия остается неизменным» [Козинец 2014: 49].

С позиций этого деления образ – метапредметный знак, холистическая (т. е. целостная) модель, отражающая процесс восприятия как непосредственно наблюдаемой действительности (образы сознания), так и виртуальной реальности (её разновидностью выступает художественный мир, созданный писателем, музыкантом, живописцем, скульптором и т. п.) Рассмотрение образа как объекта эстетики создает методологическую основу для оперирования категорией образа как метапредметного понятия на уроках эстетического цикла (литературного чтения, изобразительного искусства, музыки).

Под метапредметными понятиями будем, вслед за М. П. Воюшиной, понимать «такие понятия, которые используются в разных предметных (научных) областях, обозначаются одним термином, имеют хотя бы один общий признак и могут обладать различными частными существенными признаками в зависимости от предметной (научной) области» [Воюшина 2008: 217].

М. П. Воюшина отмечает, что «поскольку предметы эстетического цикла изучают системный объект – произведение как художественное целое, представления (об эстетическом объекте – И. Т.) уже на начальном этапе образования должны накапливаться в системе. Учитывая близость предметов эстетического цикла, их принадлежность к искусству как особому способу познания мира, целесообразно строить систему представлений как междисциплинарную», т. е. использующую единые метапонятия («художественный образ», «форма», «содержание», «художественная идея», «композиция», «художественная деталь», «ритм», «жанр», «автор» и др.) [Воюшина 2008: 218].

Русский язык не относится к предметам эстетического цикла, однако и языку не чужда категория образности (равно как и эстетическая функция). При обращении к художественным текстам и фрагментам из них, которые на уроках русского языка используются в роли дидактического материала, учитель и ученики неизбежно сталкиваются с понятием образных (выразительных) средств, т. е. с языковой (речевой) образностью. В каких отношениях находится художественный образ и лингвистический образ? Можно ли рассматривать образ как метапредметное и междисциплинарное понятие, имея в виду уроки русского языка и литературного чтения? Для ответа на этот вопрос обратимся к образу как категории эстетики.

Согласно словарному определению, «образ художественный – это жизненноподобный эстетический организм, все компоненты которого ощутимо взаимосвязаны, сопоставлены друг с другом, и в этом обозримом конкретно-чувственном единстве выявляются внутренние связи мира и человека в полноте и многообразии их бытия. Здесь реализуется всеобщий принцип искусства: воссоздание целостности бытия человека и мира в её образе, т. е. художественной целостности произведения искусства, в образном мире конечного и завершенного эстетического организма» [Гиршман, Домащенко 2008: 150].

В каждом виде искусства художественный образ имеет свои особенности, обусловленные характером материала и накладывающие отпечаток на его форму. Так, «в архитектуре образ статичен, а в литературе динамичен, в живописи изобразителен, а в музыке интонационен» [Эстетика 1989: 239]. Наряду с этим, образы разных видов искусств имеют общие признаки. К их числу относятся, по нашему мнению, целостность; творчески-преобразующий характер; единство отображения, осмысления и оценки действительности; конкретно-чувственная форма (словесная, звуковая, живописная, пластическая, жестомимическая), обусловленная сенсорной природой образа.

С одной стороны, образ является своеобразным «посредником» в акте коммуникации между художником и читателем, зрителем, слушателем, поскольку он обладает свойством передавать многоплановое, творчески переосмысленное видение объекта. С другой стороны, образ связывает мир действительности и сознание художника. Вот почему можно говорить об образе как метапредметной категории. Образность делает возможным «перевод» произведения с языка одного вида искусства (например, словесного) на другой (живописный, музыкальный, кинематографический).

В силу своей эмоциональной субъективности, изобразительности, выразительности и синтетичности образ приобретает статус основной единицы авторского сознания и художественного мира.

Для характеристики образа как междисциплинарного понятия методологически важным является положение о двойственной природе художественного образа. Ещё Г. Ф. Гегель указывал на то, что образ находится «посередине между непосредственной чувственностью и принадлежащей области идеальной мысли» [Гегель 1968: 44]; А. А. Потебня уподоблял образный слой произведения внутренней форме, связывающей внешнюю, языковую форму и идейное содержание [Потебня 1990: 26].

Промежуточный (между материальным и идеальным) характер образа как эстетического объекта особенно ощутим в его литературной разновидности. Развивая идеи А. А. Потебни, современные исследователи указывают, что «для того чтобы слово... обрело полноту заключенной в нем жизни, необходим читатель, который, приобщаясь к слову, переходит от восприятия **внешней формы** (словесно-речевой строй произведения) к восприятию его **внутренней формы** (рисуемые словом картины, действия, положения), вступая одновременно в общение с субъектами изображаемого мира» [Гиршман, Домащенко 2008: 150].

Эта двойственная природа образа связывается Н. К. Геом с двумя этапами возникновения художественного произведения: «идеальным бытием образа» и его словесным воплощением. Последовательное развертывание от духовной сферы («образа-зародыша») к материальному субстрату и от нее — к оформленному, «полнокровному» содержанию позволяет Н. К. Гею говорить об образе как динамической структуре [Гей 1975: 79].

Ментальная природа образа признается большинством исследователей: «средой обитания образов является человеческое сознание; в нем они субъективно окрашены и погружены в ассоциативные отношения» [Арутюнова 1999: 322]. Другой стороной образ погружен в художественный текст, где он (в качестве словесного образа) является его элементом.

Идеально-материальная природа образа отражена в его типологиях. Л. В. Чернец предлагает различать образы-представления (принадлежащие предметному миру произведения, метасловесному уровню) и стилистические приемы (вспомогательные образы), принадлежащие уровню словесному, речевому [Чернец 2003]. Е. А. Юрина пишет о первичных перцептивных образах («образах воображения») и вторичных образах ассоциативно-метафорического характера [Юрина 2005]. В. П. Москвин считает возможным говорить об образе художественном («образе посредством слов») и образе словесном («образе в слове») [Москвин 2004].

Какова природа словесной образности?

Вслед за Е. В. Шенделева будем различать лексикологическую, лингвостилистическую и собственно лингвистическую трактовку образности [Шенделева 1999].

В качестве источника лексикологической образности рассматривается внеконтекстуальная, изолированная единица с яркой внутренней формой: экспрессивной, метафорической, звукоизобразительной. Семантической основой языковой образности является смысловая двуплановость, «сдвоенное видение явления» [Шенделева 1999: 17], проявляющееся через соотношение значения и внутренней формы: *оцепенеть* (стать неподвижным, словно скованным цепью); *молниеносный* (внезапный, как сверканье молнии). Нетрудно заметить, что лексикологическое направление изучения образности питается идеями А. А. Потебни.

В рамках лингвостилистического подхода слово характеризуется образностью в том случае, когда в определенном контексте оно приобретает «добавочный смысл», «более широкое значение», которое выражается при помощи буквального значения. Такое понимание образности присуще классикам филологии Г. О. Винокуру, В. В. Виноградову и др. Образность в этом смысле равна двуплановости, но создается она не внутрисловесным способом номинации, а средствами контекста. Это тот случай, когда слово, проходя сквозь толщу контекста, обогащается добавочными смыслами, предельным выражением которых является символ (таковы, например, «чайка», «вишневы сад», «крыжовник» у А. П. Чехова).

В узком лингвистическом смысле образность слова связана с переносным

употреблением, тропом. Исследователь образных парадигм Н. В. Павлович предлагает понимать под поэтическим образом фрагмент текста, в котором сближаются семантически несходные понятия [Павлович 1991: 104].

Итак, языковой образ – это формально-содержательная структура, отражающая в своем значении «совмещенное видение двух картин» (В. Г. Гак); это совмещение базируется на способности слова обозначать предмет в ассоциативной связи с другим предметом.

Признаками, объединяющими представленные лингвистические трактовки образности, можно считать двуплановость и ассоциативность, при этом ассоциации могут быть как ближайшими (например, метонимическими), так и «далековатыми» (в случае индивидуально-авторской метафоры).

Индивидуально-авторские образы реализуются в рамках разнообразных синтаксических моделей:

- сравнения: «Воробышки игривые, / Как детки сиротливые, / Прижались у окна» (С. Есенин);
- метафоры-сравнения: «гроздь пылающих молний» (К. Бальмонт);
- метафоры-загадки: «в траве <...> Брильянты висли» (Б. Пастернак);
- перифразы: «колокольчики весны» (=ландыши) (С. Маршак);
- метафорического эпитета: «Вся комната янтарным блеском озарена» (А. Пушкин) и др.

Казалось бы, общеэстетическое понимание художественного образа теснее связано с психологическим содержанием («образы воображения», «чувственно-наглядная образность»), в то время как лингвистическое понимание образности ориентируется на ассоциативную двуплановость. На самом деле эти две стороны образа взаимосвязаны. Таким «мостиком» между двумя пониманиями природы образности может служить введенное М. Н. Кожинной понятие предметно-образной конкретизации как доминантной черты художественного стиля [Кожина 1993]. Образность художественной речи проявляется в способности языковых единиц вызывать в нашем сознании наглядное представление, яркие картины, на фоне которых мы воспринимаем предметно-вещественное и понятийно-логическое содержание этих единиц. При этом, как утверждает В. П. Москвин, существует устойчивая корреляция между изобразительностью лексики и её вовлеченностью в метафорические конструкции [Москвин 2004: 38]. В результате ресурсами создания образности выступают как смысловая двуплановость, так и «потенциальная образность» конкретно-изобразительной лексики.

Итак, метапонятие «образ» подразумевает свойство человеческого мышления отражать явления в конкретно-чувственных формах и ассоциативных связях. Языковая образность при этом рассматривается как способность слова передавать конкретно-чувственное представление о называемом предмете посредством ассоциативного сближения с другим предметом. Художественная образность проявляется в способности автора выразить внеязыковое содержание в конкретно-чувственной форме либо непосредственно (чувственно-наглядная, пластическая образность), либо на

базе речевых средств, реализующих ассоциативное совмещение понятий (фигуральная, тропеическая образность) [Юрина 2005: 29].

Конкретность, ассоциативность, двуплановость – искомые общие признаки, позволяющие возводить литературоведческий (художественный) и языковой образ к единому метапонятию. Конечно, «сдвоенное видение явлений» проявляется в художественном тексте сложнее, чем в отдельном тропе: «это пересечение предметного и смыслового рядов, словесно обозначенного и подразумеваемого... Образ многолик и многосоставен: он соединяет субъективное с объективным, сущностное с возможным, идеальное с реальным» [Эпштейн 1987: 252]. И – добавим – ментальное с языковым. Поэтому методологически не состоятельны попытки выделять при анализе художественного текста отдельные образно-выразительные средства (Какой языковой приём использует автор? Назовите сравнения (эпитеты, метафоры...). Учителю следует постоянно помнить о том, что языковая образность – это образность *вторичная*. Она подчинена созданию художественного образа (персонажа, события, картины и т. д.), окрашена авторской модальностью, имеет смысл только в соотнесенности с художественным целым. Речевая двуплановость – сигнал дву- и многоплановости художественной.

В каждом языковом микрообразе, говоря словами Б. Л. Пастернака, заключен индивидуально-авторский «образ мира, в слове явленный». Вот почему, анализируя образные средства в отрывке из «Осени» А. С. Пушкина, учителю важно объяснить связь контраста и оксюморонов («*Унылая пора! Очей очарованье! / Приятна мне твоя прощальная краса – / Люблю я пышное природы увяданье...*») с ключевой темой пушкинского творчества — гармоничным взаимодействием противоположностей; а комментируя стихотворение «Золотая осень» Б. Л. Пастернака, обратить внимание на то, что его метафоры-сравнения («*залы / Вязов, ясеней, осин/ В позолоте небывалой*»; «*Сокровищ каталог / Перелистывает стужа*»; «*зари вишневый клей*» и др.) свидетельствуют о единстве и великолепии мира поэта (о понятии инвариантной поэтической темы см. [Жолковский: электронный ресурс]).

Общелингвистический подход к образу как метапонятию позволяет раскрыть двойственную природу образа, его обращенность к ментальному (идеальному) и языковому (материальному) миру, обосновывает связь литературоведческого и лингвистического анализа текста, закладывает методологические основы лингвоэстетического анализа художественного произведения.

Представление о двуплановости образа не только обеспечивает функциональный подход в анализе выразительных средств, но и направляет восприятие художественного произведения от его содержания к глубинному смыслу.

Библиографический список

- Арутюнова Н. Д.* Язык и мир человека. М.: Языки русской культуры, 1999. 896 с.
- Воюшина М. П.* Чтение как речевая и эстетическая деятельность // Суворова Е. П., Воюшина М. П., Купирова Е. А. Формирование интеллектуально-речевой и читательской культуры школьников: междисциплинарный подход. СПб.: ООО «Книжный Дом», 2008. С. 174-241.
- Гегель Г. Ф.* Эстетика: в 4 т. М.: Искусство, 1968.
- Гей Н. К.* Художественность литературы. Поэтика. Стилль. М.: Наука, 1975. 470 с.
- Гиришман М. М., Домащенко А. В.* Образ художественный // Поэтика: словарь актуальных терминов и понятий / гл. ред. Н. Д. Тamarченко. М.: Изд-во Кулагиной; Intrada, 2008. С. 149-151.
- Жолковский А. К.* Инварианты Пушкина [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ruthenia.ru/document/529633.html> (дата обращения 06.05.2015).
- Кожина М. Н.* Стилистика русского языка. М.: Просвещение, 1993. 224 с.
- Козинец С. Б.* Метапредметные категории и метапредметные знаки в системе обучения русскому языку // Проблемы филологического образования: межвуз. сб. научн. тр. / под ред. Л. И. Черемисиновой. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2014. Вып. 6. С. 48-55.
- Москвин В. П.* К типологии речевых образов // Известия РАН. Серия лит. и языка. 2004. Т. 63. № 2. С. 33-41.
- Павлович Н. В.* Парадигмы образов в русском поэтическом языке // Вопросы языкознания. 1991. № 3. С. 104-117.
- Потебня А. А.* Теоретическая поэтика. М.: Высш. школа, 1990. 344 с.
- Чернец Л. В.* Виды образа в литературном произведении // Филологические науки. 2003. № 4. С. 3-13.
- Шенделева Е. А.* Образное слово в языке и речи. Томск: Изд-во Томского ун-та, 1990. 40 с.
- Эпштейн М. Н.* Образ художественный // Литературный энциклопедический словарь. М.: Сов. энциклопедия, 1987. С. 252-253.
- Эстетика: словарь / под общ. ред. А. А. Беляева. М.: Политиздат, 1089. 447 с.
- Юрина Е. А.* Образный строй языка. Томск: Изд-во Томского ун-та, 2005. 156 с.

Т. Г. Фирсова

МЕТОД ЛИТЕРАТУРНОГО ТВОРЧЕСТВА КАК СПОСОБ ИЗУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье представлено толкование понятия «литературное творчество». Литературное творчество рассматривается как метод изучения художественного произведения в начальной

школе.

Ключевые слова: творчество, литературное творчество, литературно-творческие способности, начальная школа

T. G. Firsova

CREATIVE WRITING METHOD AS A WAY OF STUDY OF FICTIONAL WORK IN PRIMARY SCHOOL

The article presents the interpretation of the term "creative writing". Creative writing is considered as a method of study of fictional work in primary school.

Key words: creativity, the creative writing, creative abilities, primary school.

В качестве эпиграфа к данной работе хочется обратиться к «Сказке» Николая Друка:

«Летела швабра.

«Мама, — спросил Коля, — Швабры летают!?!»

«Нет, конечно», — ответила мама.

И швабра упала» [Друк: электронный ресурс].

Данное произведение можно рассматривать как своеобразную метафору предрасположенности ребенка к творчеству, фантазированию. Творчество во всех своих проявлениях — естественная потребность ребенка.

Младшему школьнику свойственны поэтичность восприятия окружающего мира; повышенная впечатлительность; непосредственность восприятия; образность мышления; восприимчивость к литературным образцам; потребность в ритмически организованной речи; повышенная склонность к творчеству вообще и к словесному творчеству в частности; эмоциональность и заинтересованность в творческой деятельности; способность легко овладеть техникой литературного труда [Рыжкова 2007].

Творческим работам на уроках образовательной области «Филология» традиционно отводится значительное место. Предметом изучения на уроках литературного чтения является художественное произведение — продукт литературного творчества. Чтение как процесс восприятия, осмысления и оценки художественного произведения и творчество читателя по ходу восприятия — два глубоко взаимосвязанных процесса. В. Ф. Асмус писал, что «содержание художественного произведения не переходит — как вода, переливающаяся из кувшина в другой, — из произведения в голову читателя. Оно воспроизводится, воссоздается самим читателем — по ориентирам, данным в самом произведении, но с конечным результатом, определяемым умственной, душевной, духовной деятельностью читателя» [Асмус 1968: 62]. Чтение, по определению Н. А. Рубакина, является интеллектуальным творчеством.

В 90-е годы XX века В. Г. Маранцман предложил включить литературное творчество в систему методов изучения литературы в школе.

Сегодня литературное творчество рассматривается как «канал скрытого развития многих других видов творчества, важный инструмент формирования общей одаренности человека» (Б. Г. Ананьев), как способ реализации читатель-

ской интерпретации (В. Г. Маранцман), как диалог читателя-школьника с художественным произведением, автором и собственной личностью (Е. Р. Ядровская) в форме, органичной природе искусства слова.

М. П. Воюшина рассматривает литературное творчество как метод, основанный на представлении о речи как о творческом процессе. Цель этого метода не только развитие речи, но и познание мира, «оттачивание своих мыслей, чувств, переживаний в процессе поиска Слова» [Воюшина 2004: 51].

В. А. Сухомлинский писал: «Дать ребенку радость поэтического вдохновения <...> такое же важное дело, как научить читать и писать, решать задачи <...> Поэтическое творчество доступно каждому» [Сухомлинский: электронный ресурс].

По мнению О. В. Слонь, литературное творчество как метод изучения художественного произведения реализуется с помощью таких видов работ, как сочинение по аналогии с изученным произведением, сочинение в заданном жанре, сочинение-отзыв о герое, сочинение на тему изучаемого произведения, сочинение продолжения к произведениям с открытым финалом или входящим в тематический сборник или цикл, составление комментариев к произведению [Слонь 2014].

Данную точку зрения разделяют авторы УМК по литературному чтению в рамках системы развивающего обучения Эльконина-Давыдова. В программе и учебниках Е. И. Матвеевой предлагается система особых творческих заданий, которые в полной мере раскрывают потенциал каждого читателя, позволяют составить ученические «Портфолио читателя», «Портфолио автора», «Портфолио художника» и др., в которых будут представлены все виды письменных творческих работ в разных литературных жанрах, иллюстрации к сочинениям, компьютерные рисунки, «анимационные фильмы», межпредметные и надпредметные проекты.

Линия «творческой деятельности» в Программе состоит из нескольких смысловых блоков. Каждый блок обязательно предваряется и завершается творческими заданиями, которые позволяют получить новый результат — творческую работу ученика. Внутри блока помещены промежуточные творческие работы, помогающие читателю развивать в своем внутреннем мире авторское творческое начало. В таком случае ребенок становится полноправным участником диалога с автором произведения в любом жанре: ему необходимо вникнуть в содержание произведения, понять авторскую задачу (замысел), а затем, создав свой, индивидуальный замысел, «попробовать перо», т.е. выступить в роли автора-сочинителя [Матвеева 2001].

Создавая литературные произведения, ребенок-автор должен суметь передать свой замысел и переживание в таком выразительном образе, который выведет внутреннее содержание во внешний план, сделает это содержание понятным другим. Воплощение замысла происходит в словесной форме, «слово перестает быть средством описания или изображения, оно становится элементом художественного языка, средством выражения замысла. Благодаря этому замысел автора обретает соответствующий ему словесный образ. В этом и про-

является художественное воображение человека – способность сделать внутреннее содержание доступным другим людям» [Рыжкова 2007: 331].

Различные приемы упражнений, ориентированных на развитие литературного творчества младших школьников, представлены в серии учебных пособий «Учимся успешному чтению», созданных в рамках проекта «Работаем по ФГОС» [Учимся успешному чтению 2012].

Следует отметить, что литературное творчество может выступить приемом школьного анализа. Такое возможно, как минимум, в двух случаях.

Во-первых, литературное творчество может стать приемом анализа произведения, которое уже знакомо детям. Например, изучение сказки «Репка» во втором классе по системе «Перспективная начальная школа» организовано следующей проблемной задачей: «Найди в “Музейном Доме” три разные иллюстрации к народной сказке про репку. Кто из художников решил напомнить нам, что это сказка-цепочка? Сколько звеньев он изобразил? А какой художник нарисовал историю про репку так, будто это докучная сказка? Кто из художников нарисовал иллюстрацию к сказке-небылице? А ты сможешь рассказать сказку про репку так, будто это небылица?» [Чуракова 2012, I: 64]. А после знакомства со стихотворением П. Синявского «Ириски и редиски» ученикам предлагается ответить на вопрос: «Это стихотворение может иметь продолжение? Какое?» [Чуракова 2012, II: 171].

Во-вторых, литературное творчество как прием анализа может использоваться при изучении тех произведений, в содержании которых есть элементы литературного творчества героев, близких детям. Например, после знакомства с рассказом Дж. Родари «Бриф! Бруф! Браф!» ученикам предлагается придумать «свой новый, фантастический язык» и перевод к нему. По этому же пути анализируется и лингвистическая сказка Л. Петрушевской «Пуськи бятые».

В разделе «В гостях у Незнайки» (учебник «Литературное чтение», 2 класс) литературное творчество (способность фантазировать, сочинять) рассматривается Н. А. Чураковой как основной метод создания образа в произведениях Н. Н. Носова, Дж. Родари, Э. Мошковской, Б. Окуджава, Д. Биссета. После прочтения рассказа Н. Н. Носова «Фантазеры» ребятам предлагаются вопросы: «Обманывать и выдумывать — это одно и то же? Выдумать так, чтобы было интересно слушать, — это трудно? Ты пробовал(а)? Расскажи свою историю» [Чуракова 2012, I: 74].

Учебник Н. А. Чураковой «Литературное чтение» для второго класса (вторая часть) начинается разделом «Точка зрения». Детям предлагается посмотреть на мир глазами поэта, художника, музыканта; описать свое видение определенных вещей и ситуаций. Главный вывод, к которому приходят дети: «Смотри на мир сквозь стекло, очки, бинокль, окно, но главное — через призму своего воображения» [Чуракова 2012, II: 61]. Школьникам предлагается «вообразить те картины заката, которыми любовались Ёжик и Медвежонок» из произведения Козлова, ответить на вопрос «А ты когда-нибудь думал(а) о том, что не только ты смотришь на муху или божью коровку, воробья или кошку, но и

они тоже смотрят на тебя? Что бы они могли рассказать?» [Чуракова 2012, II: 34].

Литературное творчество может выступать как прием интерпретации сразу нескольких произведений. Так, в одной из работ М. П. Воюшиной приводится пример организации сочинения на тему внутренней и внешней красоты, показной и истинной доброты. Воюшина отмечает, что на уроках литературы дети читали сказки «Король Дроздобород», «Золушка» (3 кл.), рассказы Ю. Яковлева «Багульник», «Рыцарь Вася», Л. Андреева «Кусака» (4 кл.), а толчком к написанию сочинения может стать знакомство со стихотворением Н. Заболоцкого «Некрасивая девочка». Стихотворение заканчивается строками: «... что есть красота, и почему ее обожествляют люди — сосуд она, в котором пустота, или огонь, мерцающий в сосуде?» [Воюшина 2004: 55]. Этот вопрос — что есть красота? — и послужил темой сочинения в четвертом классе.

В учебниках присутствуют задания, дающие ученикам возможность словесно и графически описать образы литературных героев. Так, в процессе чтения отрывка из произведения Б. Окуджава «Прелестные приключения» предлагается описать образы Крэга Кутенейского Барана, Морского Гридига, Невыносимого Приставучего Каруда [Чуракова 2012, I: 82, 83, 88]; после знакомства с рассказом Д. Бисета «Ух!» даются вопросы «Ты понимаешь, кто такой Ух? Кого тебе легче представить и нарисовать: Ух или героев стихотворения Овсея Дриза, которых автор называет Топ-топ, Прыг-скок, Дзинь-дзинь, Тик-так? Почему?» [Чуракова 2012, II: 132].

Одним из видов литературного творчества являются литературные творческие игры: буриме, лимерик, акростих, сад хокку, октОпус, тавтограмма, липограмма, монорим, создание фигурных стихов. Эти игры настраивают на читательское творчество; развивают вкус к слову, слух на созвучия, помогают ребенку «заглянуть в душу слова», то есть перейти к его смысловым тайнам и глубинным языковым связям; раскрывают законы языковой гармонии, словесного творчества, художественной мастерской [Фирсова 2011].

Литературное творчество выступает как многофункциональное дидактическое средство формирования личности в целом (творческого мышления, эмоциональной сферы); обогащения содержания образования, привлекая внешкольный опыт учащихся; воспитания читателя, глубоко и эмоционально воспринимającego художественное произведение. Возвращаясь к началу данной статьи, можно сказать, что использование литературного творчества как метода изучения произведения в начальной школе позволяет «швабре летать», а ребенку — почувствовать радость художественных открытий.

Библиографический список

Асмус В. Ф. Чтение как труд и творчество // Вопросы теории и истории эстетики. М.: Изд-во «Искусство», 1968. С. 55-68.

Воюшина М. П. Литературное творчество и развитие личности // Актуальные проблемы совершенствования языкового образования и речевого разви-

тия в современной начальной школе. СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. С. 51-56.

Друк В. Сказка. Электронный ресурс. URL: <http://trumpumpum.ru/autors/druk-vladimir/skazka.html> (дата обращения: 01.07.2015)

Матвеева Е. И. Программа по литературному чтению (1-4 классы) // Сборник программ для начальной общеобразовательной школы. Система Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова. М.: Вита-Пресс, 2001. С. 35-67.

Рыжкова Т. В. Теоретические основы и технологии начального литературного образования. М.: Издательский центр «Академия», 2007.

Слонь О. В. Метод литературного творчества как способ изучения художественного произведения в начальной школе // *Фундаментальные исследования*. 2014. № 9. С. 868-872.

Сухомлинский В. А. Школа — это прежде всего книга. Электронный ресурс. URL: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000009/st023.shtml> (дата обращения: 01.07.2015)

Учимся успешному чтению. Портфель читателя. 2 класс: пособие для учащихся общеобразовательных учреждений. М.: Просвещение, 2012. 32 с.

Учимся успешному чтению. Портфель читателя. 3 класс: пособие для учащихся общеобразовательных учреждений. М.: Просвещение, 2012. 40 с.

Учимся успешному чтению. Портфель читателя. 4 класс: пособие для учащихся общеобразовательных учреждений. М.: Просвещение, 2012. 40 с.

Фирсова Т. Г. Литературные игры в практике начальной школы // Проблемы филологического образования: сб. науч. тр. / под ред. Л. И. Черемисиновой. Саратов: Издательский центр «Наука», 2011. С. 46-57.

Чуракова Н. А. Литературное чтение: 2 кл.: учебник: в 2-х ч. 2-е изд. М.: Академкнига, 2012. Ч. I. 176 с.

Чуракова Н. А. Литературное чтение: 2 кл.: учебник: в 2-х ч. 2-е изд. М.: Академкнига, 2012. Ч. II. 176 с.

Л. И. Черемисинова

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ

В статье рассказывается о ходе проектной деятельности на занятиях по «Теории литературы», направленной на создание «Электронного литературного словаря младшего школьника».

Ключевые слова: литературное чтение, читательская компетентность, литературоведческая пропедевтика, теория литературы, проектная деятельность.

L. I. Cheremisinova

PROJECT ACTIVITIES IN THE SYSTEM OF STUDENTS' PHILOLOGICAL EDUCATION

This article discusses the process of project activities during the “Literary theory” course. This activities is directed to creating the Electronic Literary Terms Dictionary for primary school.

Key words: literary reading, readers’ competence, literary preliminary studies, literary theory, project activities.

В соответствии с ФГОС НОО формирование читательской компетентности является основным результатом обучения в образовательной области «Филология. Литературное чтение». «Читательская компетентность» школьника определяется стандартом через следующие дефиниции: «овладение техникой чтения вслух и про себя, элементарными приемами интерпретации, анализа и преобразования художественных, научно-популярных и учебных текстов с использованием элементарных литературоведческих понятий» [Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования 2011: 11].

Читательская компетентность младших школьников напрямую связана с формированием системы читательских аналитических умений. Без усвоения определенного минимума литературоведческих понятий такое формирование невозможно. Целесообразность изучения того или иного термина должна обуславливаться потребностями анализа текста и проникновения в его содержательную глубину.

Современные образовательные программы по литературному чтению содержат специальные разделы, которые называются «Литературоведческая пропедевтика». В них представлен распределенный по классам обязательный минимум литературоведческих терминов, необходимых для практического освоения в начальной школе. Так, например, программа по литературному чтению О. В. Кубасовой (образовательная система «Гармония») предлагает для изучения следующие понятия:

1 класс.

«Накопление, обобщение и систематизация жанровых и тематических литературных впечатлений.

Знакомство с малыми фольклорными формами: потешка, колыбельная песня, пословица, небылица, побасёнка, считалка, загадка, скороговорка. Узнавание, различение, определение ведущих жанровых особенностей. Народная и литературная (авторская) сказка.

Различение фольклорных и авторских художественных произведений. Выявление сходства одножанровых народных и авторских текстов.

Общее представление о жанре басни.

Введение в активный словарь терминов: автор, персонаж, текст, произведение народное, произведение авторское, потешка, побасёнка, загадка, считалка, небылица, скороговорка, пословица, басня.

2 класс.

Расширение базы видо-жанровых и тематических литературных впечатлений.

Осознание условности литературного творения, его отличия от реальности (прежде всего в силу внимания к личности автора).

Ориентировка в литературных понятиях: художественное произведение, искусство слова, автор (рассказчик), сюжет, тема, идея; персонаж (его портрет, речь, мысли, поступки, мотивы поведения), лирический герой произведения, отношение автора к герою.

Нахождение в тексте и определение значения в художественной речи средств выразительности: звукописи, эпитетов, художественных повторов, сравнений, олицетворений.

Прозаическая и стихотворная речь: узнавание, различение, выявление особенностей стихотворного произведения (ритм, рифма).

Жанровое разнообразие произведений: народная и литературная (авторская) сказка, рассказ, стихотворение, басня. Общее представление о жанре, особенностях построения и выразительных средствах.

3 класс.

Накопление разнообразных видо-жанровых представлений об эпосе и лирике (сказки и рассказы в прозе и стихах, басни, песни, легенда, эпические и лирические стихотворения, очерки). Общее представление о жанрах, особенностях композиции и выразительных средствах.

Выделение художественных особенностей сказок, их структуры (зачин, троекратный повтор, концовка) и лексики, умение отличать сказку от рассказа.

Ориентировка в литературных понятиях: художественное произведение, художественный образ, эпизод, автор (рассказчик), *сюжет*, тема; герой произведения: его портрет, речь, поступки, мысли, отношение автора к герою.

Нахождение в тексте, определение функций в художественной речи (с помощью учителя) средств выразительности: синонимов, антонимов, художественных повторов, эпитетов, сравнений, *метафор*, *гипербол*, олицетворений, звукописи.

Общее представление о разных видах текстов: повествование (рассказ), описание (портрет, пейзаж, интерьер), рассуждение (монолог героя, диалог героев).

Прозаическая и стихотворная речь: узнавание, различение, выделение особенностей стихотворного произведения (ритм, рифма).

4 класс.

Практическое освоение особенностей различных жанров лирики, эпоса и драмы в сравнении: сказка — рассказ, басня — сказка, рассказ — повесть, сказка — сказочная повесть, рассказ — стихотворение, пьеса — рассказ, пьеса — сказка, былина — сказка, миф — сказка, очерк — рассказ.

Умение элементарно классифицировать сказки. Художественные особенности сказок: лексика, построение (композиция).

Представление о различных разновидностях рассказов (о подвигах, о детях, о животных, философские, юмористические, исторические).

Общие представления о своеобразии лирики: пейзажной, юмористической, философской, романтической.

Нахождение в тексте, определение значения в художественной речи (с помощью учителя) средств выразительности: синонимов, антонимов, художественных повторов, эпитетов, сравнений, *метафор*, *гипербол*, олицетворения, звукописи.

Знание некоторых приёмов художественной композиции.

Ориентировка в литературных понятиях: художественное произведение, художественный образ, искусство слова, автор (рассказчик), *сюжет*, тема; герой произведения, лирический герой.

Умение отличить художественную литературу от учебной и познавательной на основе их практического сравнения.

Общее представление о композиционных особенностях построения разных видов высказываний: повествование (сказка, рассказ, повесть), описание (пейзаж, портрет, интерьер), рассуждение (монолог героя, диалог героев).

Прозаическая и стихотворная речь: узнавание, различение, выявление особенностей стихотворного произведения (ритм, рифма).

Историко-литературные понятия: фольклор и авторские художественные произведения (различение).

Получение первоначальных представлений об известных писателях (А. С. Пушкин, Л. Н. Толстой, Х. К. Андерсен, И. А. Крылов, С. Я. Маршак, К. Г. Паустовский и др.) на основе знакомства с их творчеством» [Кубасова: Электронный ресурс].

Объем этих понятий впечатляет: кажется, выпускник средней школы не столь обременен знаниями, как выпускник начального звена.

Отбор терминологии характеризует, как правило, приоритеты автора программы. Обычно внимание обращается на необходимость формирования у маленьких читателей следующих компетенций:

- определение родовой и жанровой принадлежности произведения,
- разграничение стихотворной и прозаической формы речи,
- освоение понятий «автор», «герой» (речь, портрет, поступки, мотивы поведения и пр.),
- композиция произведения (сюжет, элементы сюжета, система образов и пр.),
- умение находить в тексте средства языковой выразительности, определять их функцию.

Таковы основные группы терминов, которые должны освоить младшие школьники на уроках литературного чтения и использовать их для анализа художественного произведения [Черемисинова 2014].

Новые образовательные реалии в начальной школе требуют соответствующей подготовки студентов, будущих учителей начальных классов. Формирование их литературоведческой компетентности является одним из актуальных направлений филологического образования по профилю «Начальное образование». В учебный план подготовки бакалавров включена одна теоретическая дисциплина, направленная на освоение студентами литературоведческой тер-

минологии – «Теория литературы». Это дисциплина по выбору, и изучается она на 3 курсе.

Задача формирования профессиональных компетенций будущих учителей, в том числе тех методических компетенций, которые необходимы для организации образовательной деятельности в предметной области «Филология. Литературное чтение», во многом обусловила логику построения курса «Теории литературы». От теоретического освоения той или иной терминологии – к практическому использованию ее при анализе текста, а далее – к претворению полученных научных знаний и аналитических умений в «школьные» знания и умения. Последняя ступень оказывается чрезвычайно важным звеном в системе подготовки учителя. И проблематичным.

Что имеется в виду? Поясним на таком примере. Известный ученый-методист В. Г. Маранцман писал, что в основе школьного анализа текста лежит научная литературоведческая концепция [Маранцман 1994: 152]. Это значит, что школьному анализу должен предшествовать научный анализ текста, направленный на постижение его концептуального содержания. На практике получается так, что эти два анализа (научный и школьный) зачастую не связаны друг с другом. Перевод научных знаний в доступный по возрасту школьников план, претворение их в адекватную систему вопросов и заданий к тексту нередко оказывается непосильным трудом для студентов. В результате они составляют систему репродуктивных вопросов и заданий к тексту, доступных школьникам по возрасту, однако не «открывающих» смысловую глубину произведения, либо вопросы и задания «формального» плана, направленные на постижение художественной формы произведения в отрыве от его содержания. Например: найди эпитеты в стихотворении Есенина «Черемуха».

Аналогичная проблема возникает, когда требуется преобразовать научные знания теоретических основ литературоведения в «школьные»: одно дело, когда студент осваивает, что такое, к примеру, род литературы, а другое – когда он задумается над тем, как это объяснить младшему школьнику, в какой форме, на каком уровне сложности?

Процесс претворения (трансформации) научных знаний в «школьные» углубляет литературоведческую подготовку студентов и в то же время формирует необходимые для ведения успешной профессиональной деятельности компетенции. Это продемонстрировала проектная деятельность, организованная на занятиях по «Теории литературы». Тема проекта – «Электронный литературный словарь младшего школьника». Составление словарной странички было итоговым заданием, завершившим изучение основных разделов курса теории литературы. Студенты сами составляли перечень основных терминов по разделу, распределяли между собой литературоведческие понятия и готовили макет словарной странички: формулировали определение, подбирали иллюстративный материал, продумывали расположение его на странице и оформление страницы в целом. Все подготовленные странички всесторонне рассматривались и обсуждались на занятиях, затем корректировались и снова обсуждались. Завершали работу над проектом студенты (1 – 2 человека), которые брали

на себя нелегкую миссию созидания из разрозненных страничек словаря единого целого. В итоге это целое (презентация) показывалось на занятии и очередной раз проходило обсуждение.

Представим отдельные этапы работы над словарем по разделу «Роды и жанры литературы».

На начальном этапе необходимо было адаптировать для детского восприятия термины, разместить их на странице, подумать о ее художественном оформлении. Понятие литературного рода было представлено следующим образом: «Род литературный – одна из трех групп произведений художественной литературы – эпос, лирика, драма. Традиция родового членения литературы была заложена Аристотелем.

Несмотря на зыбкость границ между родами и обилие промежуточных форм (лиро-эпическая поэма, лирическая драма), в каждом произведении, как правило, можно выделить родовую доминанту: повествование о событии (эпос), субъективно-эмоциональное размышление (лирика), диалогическое изображение событий (драма). Разделение литературы на роды – предпосылка дальнейшего членения ее на виды и жанры.

Род литературы – литературно-художественное произведение повествовательного характера».

Как видим, определения как такового здесь нет. Текст сложный, явно не предназначенный для восприятия младших школьников, содержащий много лишней информации, к тому же ошибочной. Так, в последней фразе налицо искажение смысла понятия «род»: при таком понимании родом является единичное произведение, а лирика не относится к литературным родам. Для чего-то студенты, готовившие этот материал, на следующей странице поместили родословную А. С. Пушкина, начинающуюся словами: «Пушкины принадлежали к старинному дворянскому роду (с 13 века) <...>». Смешение понятий «род» (человеческий) и «род» (литературный) вряд ли помогло бы школьникам уяснить смысл данного термина.

Второй (исправленный) вариант странички, представленный этим же автором на следующем этапе работы, выглядит несколько иначе: «Род литературный — деление произведений по основополагающим признакам: драма, лирика, эпос». Далее следует схема, представляющая это деление. Определения понятия «род» здесь тоже нет.

На второй странице размещается характеристика каждого из трех родов литературы:

ЭПОС	ДРАМА	ЛИРИКА
(греч. - повествование) рассказ о событиях, судьбе героев, их поступках и приключениях, изображение внешней стороны происходящего (даже чувства	(греч. - действие) изображение событий и отношений между героями на сцене (особый способ записи текста). Прямое выражение авторской точки	(от названия муз. инструмента) переживание событий; изображение чувств, внутреннего мира, эмоционального состояния; чувство становится глав-

показаны со стороны их зрения в тексте содержанием событием. внешнего проявления). жится в ремарках. Автор может прямо выразить свое отношение к происходящему.

Налицо попытка как-то схематизировать теоретический материал, сделать более наглядным, запоминающимся. Отсюда – схема, таблица. Подобран иллюстративный материал из произведений детской литературы. Однако адаптация научного текста для детского восприятия опять неудачна: многословна, не конкретна, не выделен главный отличительный признак понятия, некорректны некоторые определения (например, лирика – это *переживание* событий») и т.д.

Вот попытка создания странички на тему «эпос»: «Эпос (греч. «слово», «повествование», «рассказ») – это род литературы, в котором рассказывается о событиях прошлого. Существует большая временная дистанция между временем рассказывания и временем (имевшем место в прошлом), которое изображается в произведении.

Например, роман Л. Н. Толстого «Война и мир» писался 1865-1868 гг., а события, о которых в нем говорится, относятся к эпохе Наполеоновских войн (начало 19 в.). Примером эпоса может быть также роман в стихах А. С. Пушкина: «Бывало, он еще в постеле: / К нему записочки несут», — говорится об Онегине в первой главе пушкинского романа».

Обращает на себя внимание, помимо неточности выражения мысли, неудачные примеры – романов Л. Н. Толстого и А. С. Пушкина – произведений, не имеющих отношения к детской литературе, ничего не говорящих младшему школьнику.

Итоговые варианты страничек, разработанные теми же авторами, выглядят следующим образом:

1 слайд: «Литературный род – это крупные объединения литературных произведений».

2 слайд: «Род литературы: эпос (Е. Чарушин «Томка»), драма (С. Маршак «Кошкин дом»), лирика (Е. Благинина «Посидим в тишине»).

К каждому названному произведению подобрана иллюстрация.

Процесс создания Электронного литературного словаря младшего школьника продолжается. Проектная деятельность играет немаловажную роль в системе филологического образования студентов. Она способствует формированию необходимых предметно-методических компетенций будущих учителей начальных классов, углубляет их теоретические знания, активизирует их творческий потенциал.

Библиографический список

Кубасова О. В. Литературное чтение. URL: <http://www.umk-garmoniya.ru/literat/metodika.php> (дата обращения: 17.03.2014).

Марацман В. Г. Методы и приемы анализа литературы в школе // Методика преподавания литературы: учеб. для пед. вузов / под ред. О. Ю. Богдановой, В. Г. Маранцмана: В 2 ч. Ч. 1. М.: Просвещение, ВЛАДОС, 1994. С. 133–203.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : текст с изм. и доп. на 2011 г. / М-во образования и науки Рос. Федерации. М.: Просвещение, 2011. 33 с.

Черемисинова Л. И. Литературоведческая пропедевтика в начальной школе: основные проблемы // Современное общество: человек, власть, экономика: Материалы III Международной научной конференции (4 апреля 2014, г. Саратов). Разделы 10-15: Сб. науч. статей. Саратов: ИЦ «Наука», 2014. С. 338–345.

ВОПРОСЫ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В. В. Бардакова

ТОПОНИМИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ЛЕКСИКОНА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье предлагается описание топонимов, которые включены в языковой материал школьных учебников. В речь младших школьников топонимы различных разрядов входят вместе с терминами и апеллятивными тополексемами. Топонимический компонент детского лексикона составляют узуальные и прецедентные онимы-географические названия.

Ключевые слова: топонимикон, топонимический компонент лексикона, топонимикон младшего школьника.

V. V. Bardakova

THE TOPONIMIC COMPONENT OF LEXICONS OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN

In the article we represent description of the toponymics, which are included into the language material of the school textbooks. The toponymics of different types are included to the speech of the junior schoolchildren with the terms and appellatives topolexems. The usual and precedent onims-geographical names are the toponymics component of pupils' lexikon.

Key words: toponymicon, toponymics component of lexicons, toponymicon of junior schoolchildren.

Ономастическая (в том числе топонимическая) и терминологическая лексика, отражая объективно-научные представления об окружающей действительности, создает фрагмент «нормативно-научной языковой картины мира» [Максимчук 2002] в составе лексикона ребёнка младшего школьного возраста, представляемого как языковая личность на этапе становления.

В учебный материал начального курса русского языка [Бунеев 2011; Иванов 2012; Каленчук 2011 и др.] проприальная лексика включается постоянно. Традиционно имена собственные рассматриваются в орфографическом аспекте. Обязательными для изучения являются антропонимы – имена, отчества и фамилии людей, топонимы – географические названия (чаще всего – рек и городов России) и зоонимы – клички животных.

Поскольку предметом нашего внимания являются топонимы, остановимся на них подробнее. Топонимика – достаточно и разносторонне исследованный раздел ономастики, что подтверждается многочисленной и дифференцированной терминологической системой. В «Словаре русской ономастической терминологии» топоним определяется как «собственное имя природного объекта..., а также объекта, созданного человеком». Здесь же названы виды топоним-

мов: оронимы – названия возвышенностей и низин, хоронимы – названия географических, исторических и экономических областей, ойконимы – названия населённых пунктов, урбанонимы – названия улиц, площадей и других объектов в населённых пунктах и др. [Подольская 1988: 127]. В отдельный подвид выделяются гидронимы – «собственное имя любого водного объекта, природного или созданного человеком». Среди гидронимов выделяют океанонимы – названия океанов, пелагонимы – названия морей, лимнонимы – названия озёр и прудов, потамонимы – названия рек и др. [Подольская 1988: 48]. Все топонимы делятся на макротопонимы, мегатопонимы, микротопонимы [Бондалетов 1983: 163-164].

В данном случае такая детальная терминологическая дифференциация топонимов не столь важна, так как в практике начальной школы специальными терминами не пользуются, да и круг топонимических единиц не отражает всей совокупности реальных топонимов. Топонимикон учебников ограничивается прецедентными, т. е. широко известными, зафиксированными на географических картах, макротопонимами и узуальными, типовыми, характерными для национального топонимикона, микротопонимами.

В школьных учебниках по русскому языку вместо перечисленных терминов употребляют слово «название» (факультативно уточняя, о каких названиях идёт речь: о географических названиях или о названиях местности, лесов, водных объектов). Так, учащимся предлагается исправить неверно употребленные слова в предложении: *Имя города – Псков. (Слова для справок: название)* [Иванов 2012, 2(2): 16]. В учебных книгах чаще всего встречаются названия рек, городов, стран, а также и некоторые другие названия, среди которых – озёра и моря, сёла и деревни, улицы и площади, горы, континенты и др. Приведём примеры из учебников: *Рома написал мелом слова: мама, Москва, мир...* [Горецкий 2004: 89]; *Нева, Дон, Кама, Днепр, Двина, Лена, Амур, Ока – реки....* [Горецкий 2004: 112]; *...Сибирь! Давно знакомый мир ... (Н. Рубцов); В Вологде и её окрестностях мне бывает и хорошо, и ужасно грустно, и тревожно... (Н. Рубцов)* [Каленчук 2011, 4(1): 44]; *Под Москвой есть городок под названием Звёздный... Жители Звёздного – известные всему миру космонавты. (А. Матвеева)* [Иванов 2012, 2(1): 107]; *В столице России, городе Москве, на улице Волхонка есть чудесный музей изобразительных искусств имени Александра Сергеевича Пушкина. Северные берега России омываются Белым морем, Карским морем, морем Лаптевых, Баренцевым морем.* [Иванов 2012, 3(1): 6]; *В Мещёре почти у всех озёр вода разного цвета... (По К. Паустовскому)* [Иванов 2012, 4(1): 32].

Апеллятивные тополексемы *река, озеро, море, горы, страна, город, улица* и др. имеют, как минимум, две функции: топонимического термина и тополексемного апеллятива – названия объекта. Употребление их в сочетании с именем собственным обеспечивает понимание ребёнком того, что является объектом номинации, и осознание собственно топонима как названия единичного объекта. Например: *река Обь, город Саратов, Уральские горы, Чёрное море, Ладожское озеро, остров Сахалин* и др. Употребление таких названий в речи без объ-

яснительного терминологического сопровождения возможно в силу отмеченной уже прецедентности представленного в учебниках топонимикона (Волга, Сибирь, Москва, Россия и др.), так как носителям русского языка известно, что Волга – это река, Москва – это город и столица, Россия – это родная страна. Может быть и обратная, основанная на стереотипах, ассоциативная реакция – от топоапеллятива к топониму: озеро – Байкал, северная столица – Петербург, река – Волга. В этом ряду – и восприятие выражения «отдыхал (был) на море», «вернулся с моря» как «отдыхал (был) на Чёрном море». Ещё одной яркой иллюстрацией подобного словоупотребления является топонимический ряд – путь до *Москвы*: *Поповка – Бологое – Химки – Москва* в стихотворении С. Махотина «Мама в командировке»:

*Я маму с утра на вокзал проводил
И весь её путь до Москвы проследил.*

Пока догрызал я морковку,

Проехала мама Поповку.

Я лужу топтал сапогом,

А поезд стоял в Бологом.

Когда рисовал я картинки,

Мелькнули за окнами Химки.

Я лампу зажжѐг... В этот миг

«Москва!» – объявил проводник... [Чуракова 2012, 2(1): 166].

Здесь требуется уточнить только, откуда начинается этот «путь до Москвы». Ответ очевиден: это вокзал в Петербурге, т. е. поезд следует из Петербурга в Москву. Возможна аналогия со стихотворением С. Я. Маршака «Вот какой рассеянный» с уточнением названия пункта отправления (Петербург в ту пору назывался Ленинград). Как известно, «рассеянный с улицы Бассейной», считая, что он едет в Москву, спрашивал у прохожих о станциях Дибуны и Ямская, остановках Бологое и Поповка.

Распознать, к какому подвиду относится тот или иной топоним, можно и по типовой структурной модели словообразования топонимов и типичным словообразовательным формантам: Архангельск, Красноярск, Смоленск, Волгоград, Калининград, Зеленоград – названия городов; Михайловка, Марьино, Иваново, Троицкое – названия сёл, деревень и т.д. В школьных учениках можно найти и такие примеры: *Санкт-Петербург* – в переводе с немецкого означает «город святого Петра». Часть слова *санкт* означает «святой»... Часть слова *бург* означает «город, крепость»: *Екатеринбург* – «город Екатерины», *Оренбург* – «город на реке Орь» [Иванов 2012, 4(2): 70].

В новых современных учебниках по русскому языку младшим школьникам предлагаются и словообразовательные упражнения с именами собственными, в том числе и с топонимами, что активизирует онимы и их производные в лексиконе учащихся. Например: образовать с помощью суффикса *-ск-* прилагательные от основ существительных. *Петербург, Урал, Русь, Волгоград, Самара, ... швед, турист*. Составить словосочетания из образованных прилагательных с подходящими по смыслу существительными: *дворцы, ... самоцветы, ...*

маршрут, ... характер, ... область, ... проспект. В следующем далее правиле указывается: «Прилагательные, образованные от основ существительных – названий стран, краёв, городов, пишутся: 1) с большой буквы, если входят в состав имени собственного, – например: Самарская площадь, Московское шоссе; 2) с маленькой буквы, если не входят в состав имени собственного, – например: самарские просторы, московские леса». [Каленчук 2011, 4 (3): 91-92].

В другом случае учащимся второго класса предлагается с помощью суффиксов -ан-, -ян-, -анин-, -янин- образовать новые слова, которыми называют жителей определенного места: *Если ты живёшь в России, то ты россиянин, а мы россияне. А если в Париже, то ты ..., а мы ..., на Волге, то ты ..., а мы ..., в селе, то ты ..., а мы ..., на Земле, то ты ..., а мы ..., на Марсе, то ты ..., а мы* [Иванов 2012, 2(1): 100].

Новым в современных учебниках по русскому языку является и внимание и историко-этимологическому аспекту русской топонимики. Этимологические справки (своеобразный экскурс в прошлое языка) предлагаются авторами учебных книг образовательной системы «Начальная школа XXI века»: *Нева* – в переводе с финского означает «болотистая река» [Иванов 2012, 4(2): 77]; *Смоленск* – «город смолян, людей, занимающихся смолокурением». ... *Суздаль* – «сделанный из глины, кирпичный город». [Иванов 2012, 4(2): 81]; *Алтай (Алтайские горы)* – в переводе с монгольского означает «золотоносный». *Амур* – изменённое название от слова Дамур – «большая река» [Иванов 2012, 4(2): 38]. *Кавказ* – по одной версии, слово произошло из греческого языка и в переводе означало «белоснежный, белоснежная гора». По другой версии, слово иранское, переводится как «льдиствоблистающий, сверкающий» [Иванов 2012, 4(2): 45].

Своеобразное ретроспективное путешествие в историческое прошлое предлагается совершить учащимся, чтобы понять значение названия села. Так как в школе изучается современный русский язык, работа предваряется следующими необходимыми разъяснениями о том, что когда-то давно «...было два слова мир. Одно слово писали так: **мир**. Оно означало «отсутствие войны». Другое писали так: **мір**. Это слово означало «вся земля, всё вокруг, все живущие вместе». И уже потом следует вопрос, на который детям нужно найти ответ, исходя из предшествующей информации: «Село, в котором живут Маша и Миша, называлось так: **Мірное**. Как ты думаешь, от какого слова образовалось его название: **мир** или **мір**? Что означало название **Мірное**: построенное всеми вместе (всем миром) или тихое, без ссор и войны? Со временем произношение и написание стали другими: **Мирное**. И прежний смысл названия села почти забыли» [Чуракова 2012, 2(3): 154-155].

Упражнения подобного рода неизменно вызывают вопросы, знают ли учащиеся, как называется село или город, в котором они проживают, как произошло название села или города, почему так называет река, на берегу которой стоит этот город или село, что знают дети об этих и других названиях и под. К примеру, уже первоклассникам в «Букваре», книге по обучению грамоте, предлагается «догадаться, почему речкам были даны такие имена: Ракитовка, Голавлинка, Камышовка, Чёрная». Выполнению подобного задания предшествует

чтение статьи «Названия русских рек», которую мы частично процитируем: «Учёные считают, что названия Волга, Ока, Кама, Обь, Енисей, Лена обозначают примерно одно и то же: «вода» или «река». А вот названия маленьких рек объяснить чаще всего легко. Например, если в речке водились бобры, её называли Бобровка, Бобриха, Бобрянка или Бобруха. Если хорошо ловились ерши, речку называли Ершовка, караси – Карасёвка и так далее. Получали речки свои имена и по названиям деревьев и кустарников, что росли по берегам: Ольховка, Калиновка, Калинка, Смородинка...» [Бунеев 2011: 49].

Алгоритм, или схема словообразования названия, мотивы номинации описываются и в статье «Названия русских городов», значительную часть которой мы здесь приводим: «Древние русские города часто строились по берегам рек. От рек они и получали свои названия: Москва, Тула, Орёл, Воронеж. Города Ярославль и Владимир были названы по именам князей, которые их основали (Ярослав, Владимир)... Очень давно зародилась эта русская традиция называть города имена великих людей. Есть в России города Чехов, Пушкинские Горы, Санкт-Петербург. Наши предки не любили селиться на болотистых и низких местах, они выбирали места возвышенные, сухие. Эти места назывались по-разному: вал, гора, курган, верей, яр, холм. Отсюда и названия городов: Курган, Верей, Холмск, Белая Гора» [Бунеев 2011: 71].

Приведенные справочные материалы и исследовательские задания являются своеобразными подсказками и поводом для организации проектов и поисковой деятельности на уроках русского языка и во внеурочное время, что, безусловно, пробуждает интерес к родному языку и стимулирует языковое развитие. Не зря в популярных книгах о русской топонимике географические названия получили образное определение «язык земли родного края». Лингвокультурный потенциал топонимической лексики неисчерпаем. Так, уже в начальных классах имеют место краеведческие исследовательские проекты «Реки нашего края», «Названия улиц нашего города (района, села)» или «Путешествие по улицам родного города», например, Волгограда, когда младшие школьники ищут ответы на вопросы: Почему улица носит имя маршала Жукова, Михаила Паникахи, Полины Осипенко? Чьи имена послужили названиями улиц Тургенева, Твардовского, Чайковского, Репина? По какому принципу улица названа так: Ангарская, Двинская? Ростовская, Моздокская, Волгодонская?

Традиционно имёна собственные рассматриваются и в связи с изучением правил правописания слов по смыслоразличительному принципу: 1) с большой буквы пишутся имена и фамилии людей, названия рек и городов, клички животных: *Летом Вася Петров отдыхал на Чёрном море.* [Иванов 2012, 3(1): 5]; 2) написание большой буквы на основе различения омонимичных имен собственных и апеллятивов: Серёжка, Роман, Лилия – имена; серёжка – украшение, роман – произведение литературы, лилия – цветок. Например: *Котёнок Пушок грелся на весеннем солнышке. Спинку щенка покрывал нежный, мягкий пушок. ...Орёл – красивый город. Красивый орёл кружил над степью.* [Иванов 2012, 4(1): 14].

В учебниках есть примеры не только отечественных, но и иностранных топонимов: *Луганск, Инта, Минск, Кострома, Курск, Котлас, Нара, Курган, Коломна, Клин, Игарка, Ока, Кама, Лимпопо, Миссисипи, Миссури, Ниагара, Нил, Монако, Крит, Канары, Токио, Осака, Нагасаки, Осло* [Бунеев 2011: 70]; *Египет, Греция* [Иванов 2012, 2(2):120]; *Африка* [Иванов 2012, 2(1): 16].

Таким образом, изучение топонимики в начальной школе в лингвокультурологическом и культурно-историческом контекстах, расширяя кругозор учащихся, способствует формированию топонимического компонента лексикона младших школьников и детерминирует их лингвистическое развитие.

Библиографический список

Бондалетов В. Д. Русская ономастика: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1983. 224 с.

Бунеев Р. Н. и др. Букварь: учебник по обучению грамоте и чтению. М.: Баласс; Школьный дом, 2011. 160 с.

Горецкий В. Г. и др. Русская азбука: учебник для 1 кл. М.: Просвещение, 2004. 239 с.

Иванов С. В. и др. Русский язык: учебник для учащихся 2 кл.: в 2 ч.: М.: Вентана-Граф, 2012. 160 с.

Иванов С. В. и др. Русский язык: учебник для учащихся 3 кл.: в 2 ч.: М.: Вентана-Граф, 2012. 160 с.

Иванов С. В. и др. Русский язык: учебник для учащихся 4 кл.: в 2 ч.: М.: Вентана-Граф, 2012. 144 с.

Каленчук М. В. и др. Русский язык: 3 кл.: учебник: в 3 ч. М.: Академкнига, 2011. 160 с.

Каленчук М. В. и др. Русский язык: 4 кл.: учебник: в 3 ч. М.: Академкнига, 2011. 176 с.

Максимчук Н. А. Нормативно-научная картина мира русской языковой личности в комплексном лингвистическом рассмотрении. Ч. 2. Смоленск: СГПУ, 2002. 256 с.

Подольская Н. В. Словарь русской ономастической терминологии. М.: Наука, 1988, 192 с.

Чуракова Н. В. Русский язык: 2 кл.: учебник: В 2 ч. М.: Академкнига, 2011. 160 с.

Ж. Х. Баскаева, В. Г. Шаповалова

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ РАБОТЫ НАД МЕСТОИМЕНИЕМ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматриваются лингвометодические основы активизации работы над русским местоимением в начальной школе: разряды местоимений, их функции в тексте, а также система упражнений по овладению местоимением на основе функционального подхода.

Ключевые слова: местоимение, дейктическая, анафорическая и кванторная функции, функциональный подход, начальная школа.

Zh. N. Baskaeva, V. G. Shapovalova

IMPROVEMENT OF WORK ON THE PRONOUN AT RUSSIAN LESSONS IN PRIMARY SCHOOL

The article deals with linguistic and methodical basics of the work activization on the Russian pronoun in primary school: pronoun categories, their functions in the text and also system of exercises on mastering a pronoun on the basis of functional approach.

Key words: the pronoun, deictic, anaphoric and quantifier functions, functional approach, primary school.

Исследование состояния обучения частям речи в начальной школе позволяет сделать вывод о том, что сложившаяся сегодня система обучения морфологии не в полной мере оправдывает себя. Программы по русскому языку для 1-4 классов в качестве одного из основных выдвигают принцип коммуникативности. Однако, на наш взгляд, он не находит должного отражения в учебниках по русскому языку, что затрудняет осознанное использование изучаемых грамматических явлений в устной и письменной речи младших школьников. В связи с этим назрела необходимость пересмотреть методику преподавания прежде всего таких частей речи, характерные признаки которых проявляются только в текстовом окружении, а не в составе предложения. Подобной единицей, по мнению многих исследователей, является местоимение.

Местоимение как особая часть речи, способная замещать в тексте имена существительные, прилагательные и числительные, привлекала и продолжает привлекать внимание многих лингвистов. Вопрос о выделении местоимений в особую часть речи долгое время был дискуссионным, что связано с категориальной неоднородностью данного лексико-грамматического разряда слов. Разнородность языковых явлений, объединяемых в данном лексико-грамматическом разряде слов, а также высокая степень обобщенности делают понятие «местоимение» трудным для усвоения младшими школьниками. Между тем, в программе по русскому языку для 1-4 классов отводится незначительное количество часов на изучение местоимений.

Анализ действующих учебников по русскому языку для начальной школы показывает, что в обучении местоимению преобладает формально-грамматический подход. В результате практически без внимания остаются функции местоимений в тексте, тогда как их значение в синтаксисе связной речи велико: некоторые лингвисты даже считают местоимения единственным средством, скрепляющим предложения в высказывании [Исаченко 1966]. Поэтому уже в начальной школе следует обучать местоимению с учетом его функционирования в тексте. Только такой подход способен обеспечить формирование умений правильно употреблять местоимения в собственной связной речи, тем более что он соответствует последним тенденциям

лингвистической науки, где в центре внимания находятся функциональные свойства грамматических разрядов и категорий.

Рассмотрим лингвистические основы работы над местоимением в начальной школе.

В истории изучения прономинативов можно выделить две противоположные точки зрения. Одни языковеды (М. В. Ломоносов, Л. А. Булаховский, А. Х. Востоков, А. Н. Гвоздев и др.) считали местоимения особой частью речи. Подобный традиционный взгляд отражен в академической «Грамматике русского языка» (1952-1954) и в школьных учебниках. Другие (А. М. Пешковский, А. А. Потебня, Ф. Ф. Фортунатов, Л. В. Щерба и др.), не признавая самостоятельности местоимений, распределяли их по разным знаменательным частям речи. Есть и такие ученые, которые, признавая самостоятельность местоимений, в дальнейшем распределяют их по разным частям речи. Так, например, А. А. Шахматов подразделяет прономинативы на местоимения-существительные и местоимения-прилагательные [Шулежкова 2008].

В данной работе мы придерживаемся традиционной точки зрения. Местоимения, на наш взгляд, некорректно распределять по другим знаменательным частям речи по следующим причинам:

1. Способы отражения действительности у местоимений и соотносительных с ними частей речи различны. Если имена существительные, прилагательные и числительные выполняют функцию названия, обладают номинативным способом отображения действительности, то местоимения реализуют так называемый прономинальный способ отображения действительности, то есть сообщают о предметах, их признаках и количествах неопределенно. За местоимениями не закреплено постоянное содержание; их значение зависит от контекста и ситуации. Поэтому включение местоимений в другие части речи входит в противоречие с основными законами логики, обязательными для всех научных классификаций.

2. У местоимений и соотносительных с ними частей речи не совпадают частные категории рода, числа и падежа.

3. Не все местоимения современного русского языка могут быть категориально соотносительными с другими частями речи.

Итак, местоимения входят в состав знаменательной лексики. Они обладают прономинальным способом отражения действительности и этим признаком четко отграничиваются от остальных знаменательных частей речи.

Для построения эффективной системы работы над местоимением в начальной школе важную роль играет, на наш взгляд, учет их разрядов. Вопрос о типологии местоимений также решался по-разному в лингвистической литературе. По традиционной классификации, которая основана на семантическом принципе, выделяется 9 разрядов местоимений: личные, возвратные, указательные, притяжательные, определительные, вопросительные, относительные, неопределенные, отрицательные. Именно данная типология

нашла отражение в школьных учебниках по русскому языку, так как она обеспечивает общее представление об основных типах местоимений.

Разнородность прономинативов дала возможность создать и иные классификации. Например, по формально-грамматическим признакам, то есть по соотносимости местоимений с другими знаменательными частями речи, выделяются местоимения-существительные, местоимения-прилагательные, местоимения-числительные, местоимения-наречия. Эта классификация также имеет место в действующих учебниках по русскому языку, в том числе и для начальной школы [Иванов 2014].

Категориальным значением местоимений признается указание без наименования. Часто для характеристики этого категориального значения применяют термин «дейктическое значение», поэтому в качестве исходной функции местоимений многие лингвисты выдвигают так называемую дейктическую (указательную) функцию. Она состоит в указании на условия речевого акта, в соотнесении того, о чем говорится, с условиями речевого акта, его участниками (*я* — «говорящий», *ты* — «слушающий», *этот* — «находящийся вблизи от места речевого акта», *тот* — «находящийся вдали» и т.п.) [Синько: электронный ресурс].

Следующей функцией местоимений является анафорическая, или текстообразующая. Это соотнесение элементов данного высказывания с другими частями текста, отсылка к ранее сказанному (*такой* «подобный или равный тому, о чем говорится», *другой* «не такой, о котором говорилось» и т. п.). Textoобразующую функцию Н. А. Ипполитова определяет как «способность участвовать в создании текста, способность «строить» текст, связывать воедино все его части и отдельные предложения с учетом коммуникативного намерения, цельного смысла, общего замысла — всех факторов, обуславливающих его создание или интерпретацию» [Ипполитова 1998].

Таким образом, местоимения в текстообразующей (анафорической) функции указывают на элементы текста, их последовательность и взаимосвязь: местоимения или предшествуют элементам текста, или повторяют их, являясь средством установления и развертывания смысловых связей.

Не все местоимения могут выступать в текстообразующей функции. Так, личные местоимения 1-го и 2-го лица реализуют в тексте лишь дейктическую функцию, так как указывают на участников коммуникативного акта. Другие прономинативы, например, личное местоимение 3 лица, притяжательные, указательные местоимения могут употребляться как в дейктической, так и в анафорической функциях.

Анафора понимается лингвистами не одинаково. Одни ученые называют анафорическими такие местоимения, которые отсылают к предыдущему контексту, другие сводят анафору к замещению.

При разработке методических подходов к работе над местоимениями считаем важным обратить внимание младших школьников на следующие разновидности анафоры: 1) замещение; 2) отождествление, 3) текстовое

обобщение, так как именно они важны для создания связного высказывания. Кратко рассмотрим эти разновидности текстообразующей функции.

Замещение предполагает передачу одних слов через повторное упоминание предмета речи с помощью местоимения. Чаще всего в этой функции встречаются личные местоимения 3 лица, которые при этом сохраняют и значение указательности. Основным критерием связи замещаемого слова и местоимения служит семантико-грамматическая соотнесенность. Например: *Во дворе он услышал пение птиц. Они выводили раскатыстые трели.*

Сущность отождествления заключается в демонстрации того, что речь идет об одном и том же. В качестве отождествителей часто используются указательные местоимения *этот, тот*, а также притяжательные – *наш, ваш, твой* и др. Например: *Вдали показался всадник. Мальчик подошел к нему и протянул руку. Этот всадник отвернулся и не дал ничего.*

Текстовое обобщение объединяет сказанное в одном или нескольких предложениях и осуществляет так называемую гиперсинтаксическую связь. Ее реализуют указательные местоимения *этот* и *тот*. Они обобщают сказанное в предыдущем отрывке текста и сокращают его. Например: *Часто осенью я пристально следил за опадающими листьями, чтобы поймать ту незаметную долю секунды, когда лист отделяется от ветки и начинает падать на землю, но это мне долго не удавалось* (К. Паустовский).

Многие лингвисты выделяют также кванторную функцию местоимений. Она реализуется как указание на тип предметной отнесенности имени, т. е. соотнесение имени с различными классами предметов и их признаками, например: с классом предметов или признаков, о которых говорящий хотел бы получить информацию от слушающего (*кто?, какой?, сколько?*); с классом неизвестных говорящему или слушающему предметов или признаков предмета (*кто-то, что-нибудь, какой-либо, сколько-то*); с классом универсальных, всеобщих признаков (*все, любой, всякий*); с классом предметов и признаков, не включающих данный предмет или признак (*никто, некому, нисколько*) и т. д.

Использование функционального подхода позволяет расширить возможности формально-грамматического обучения местоимению младших школьников (определение понятия, некоторые разряды, основные особенности изменения), приблизив их к современным научным представлениям. Формирование речевых компетенций и навыков в данном случае предполагает понимание учащимися начальных классов закономерностей использования местоимений в связной речи в зависимости от контекста. Для того чтобы дети осознали не только грамматические признаки, но и роль местоимений в тексте, мы использовали в качестве эпиграфа к уроку очень простое, но вместе с тем емкое высказывание А. А. Реформатского о том, что местоимения — «удобное звено в устройстве языка, позволяют избегать нудных повторов в речи, экономят время и место в высказывании» [Реформатский 1979: 68].

Важное значение для овладения функциями местоимений в тексте имеют упражнения. На начальном этапе, конечно, нельзя обойтись без упражнений,

которые требуют анализа языковых фактов. Поэтому при обучении местоимениям в начальной школе учитель должен использовать как аналитические, так и синтетические упражнения. Приведем простой пример. Для того чтобы младшие школьники овладели правильным употреблением местоимений в функции замещения, детей предварительно следует научить разбираться в морфологических и синтаксических особенностях местоимений, находить их в тексте среди других частей речи, устанавливать семантико-грамматическую связь с замещаемым словом.

Нами была разработана система упражнений, учитывающая лингвистическую природу русских местоимений и их функции. Данная система, на наш взгляд, дает возможность осуществить коммуникативную направленность обучения, так как способствует осознанному использованию младшими школьниками местоимений в собственной речи:

1. Языковые упражнения направлены на осмысление, запоминание и воспроизведение лингвистических явлений. Выполняя данные упражнения, дети осознают грамматическую сущность местоимений, наблюдают над их употреблением в речи, анализируют предлагаемый языковой материал и приходят к выводу, что значение местоимений зависит от контекста.

В процессе выполнения данного вида упражнений, на наш взгляд, очень важно в практическом плане продемонстрировать основные функции местоимений в тексте (замещение, отождествление и обобщение). Этому будут способствовать следующие виды заданий:

- найдите местоимения 3-го лица; определите, какую роль они играют в данном отрывке текста;
- установите, какое слово заменяет выделенное местоимение;
- определите, как по смыслу и грамматически связаны местоимение и заменяемое им слово;
- установите, какой отрывок предшествующего текста обобщает местоимение «это», то есть вместо какого отрывка употребляется данное местоимение;
- найдите местоимение, с помощью которого связаны соседние предложения текста;
- определите, какие местоимения чаще всего встречаются в данном тексте. Какова их роль в тексте?

2. Предречевые упражнения направлены на отработку речевых действий с изучаемым грамматическим явлением. Цель этой группы упражнений – выработка грамматических навыков, то есть автоматизированного употребления грамматических форм в речи. В этом случае важно сформулировать задание так, чтобы оно помогало ребенку правильно употребить нужную грамматическую форму. Этому будут способствовать такие предречевые упражнения, которые направлены на мотивированное использование местоимений с учетом их текстового функционирования, замену одних форм местоимений другими, что позволяет устанавливать сходства и различия между сравниваемыми явлениями, например:

- на местах пропусков вставьте подходящие местоимения, подчеркните существительные, которые они заменяют или на которые указывают в тексте;
- употребите местоимения, данные в скобках, в нужной форме;
- замените местоимениями повторяющиеся существительные;
- запишите предложенный отрывок текста, используя при этом местоимения третьего лица. Обратите внимание на число тех местоимений, которые нужно употребить;
- передайте предложенный отрывок текста от 3 лица; чтобы избежать лексического повтора, используйте синонимы и местоимения;
- спишите, соединяя соседние предложения с помощью указательных местоимений. Подчеркните слова, на которые указывают использованные вами местоимения. Докажите необходимость применения в данном тексте местоимений, для чего ответьте на вопрос: Изменится ли смысл предложений, если пропустить местоимения?

3. Речевые, или коммуникативные, упражнения помогают выработать умение создавать самостоятельные связные высказывания, автоматизировать навыки употребления местоимений с учетом их текстообразующей функции, например:

- прочитайте текст, определить его тему и основную мысль. Подчеркните местоимения. Какую роль они выполняют в тексте? Запишите текст по памяти, используя местоимения для связи предложений;
- напишите сообщение на тему «Отличие местоимений от имен существительных и прилагательных», пользуйтесь при этом материалами учебника.

По нашему мнению, эффективность работы по обучению местоимениям в начальной школе зависит не только от типов упражнений, но и от того, в какой системе они представлены, от их взаимосвязи и разнообразия.

Библиографический список

Иванов С. В., Кузнецова М. И., Евдокимова А. О. Русский язык. Программа, планирование, контроль. М.: Вентана-Граф, 2014. 80 с.

Иванов С. В., Кузнецова М. И., Петленко Л. В. и др. Русский язык 3 класс: учебник общеобразовательных учреждений: в 2 ч. Ч. 2. М.: Вентана-Граф, 2014.

Ипполитова Н. А. Текст в системе обучения русскому языку в школе. М.: Флинта; Наука, 1998. 176 с.

Исаченко А. В. О синтаксической природе местоимений // Проблемы современной филологии. М.: Наука, 1966. С. 159-166.

Синько Л. А. Местоимение в синтаксической системе: основные функции // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. Вып. № 71. 2008. [Электронный ресурс]. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/mestoimenie-v-sintaksicheskoy-sisteme-osnovnye-funktsii> (дата обращения: 07.05.2015).

Реформатский А. А. Очерки по фонологии, морфонологии и морфологии. М.: Наука, 1979. 102 с.

Шулежкова С. Г. История лингвистических учений: учеб. пособие. М.: Флинта; Наука, 2008. 408 с.

Ю. О. Бронникова

СПЕЦИФИКА ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ В ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ДЛЯ ДЕТЕЙ

В статье сопоставляются оценочные средства в речи младших школьников и в речи детских персонажей в художественной литературе.

Ключевые слова: оценка, типология оценочных значений, оценочные средства, отраженная детская речь.

Ju. O. Bronnikova

SPECIFICITY OF ASSESSMENT TOOLS IN WORKS OF FICTION FOR CHILDREN

The article compares the assessing means in the speech of younger students and children's characters in fiction.

Key words: assessment, types of assessing, evaluation tools, reflected children's speech.

Одной из важных составляющих языковой картины мира является категория оценки – система ценностей общества и личности, объективированная в единицах языка.

Лингвистический аспект категории оценки составляет совокупность средств и способов ее выражения – фонетических, лексических, морфологических и синтаксических.

Специфику оценочных средств в детской речи можно проследить в сопоставлении:

- 1) различных типов речи;
- 2) детской речи и речи взрослых людей;
- 3) собственной детской речи и отраженной (речи детей – персонажей литературных произведений).

Проведенные исследования [Бронникова 1997, 2010, 2013] показали, что:

- оценка у младших школьников, как и у взрослых, реализуется на всех уровнях языка, но в разной мере; наиболее доступной для детей является лексико-семантическая оценка, которая представлена как общеоценочными, так и частнооценочными словами;
- оценочная лексика младших школьников достаточно разнообразна, одним из ее существенных признаков является яркая эмоциональная окрашенность;
- оценочная лексика проявляется в качестве элемента описания, как мотивация; в качестве главной темы или цели текста;

- оценка функционирует в разных типах речи, но наиболее широко она представлена в отзыве, который является оценочным жанром [Бронникова 2010].

Особенности и своеобразие оценочных средств младших школьников могут проявляться и в сопоставлении с отраженной детской речью – речью литературных персонажей.

С точки зрения литературоведения, речь действующего лица интересна в качестве средства раскрытия его личности. Что касается лингвистического анализа речи персонажа, то в этом случае исследователи отмечают, что все элементы речи персонажей художественных произведений требуют фонетического, морфологического, синтаксического, семантико-стилистического анализа в сравнении с фактами живого языка. При таком подходе в центре внимания оказывается соответствие речевой характеристики персонажа реальным формам существования речи, принцип отбора и комбинирования автором языковых средств для создания определенного образа.

Материалом исследования стали рассказы и повести о детях: «Рисунки на асфальте» В. Голявкина, «Денискины рассказы» В. Драгунского, повести и рассказы Н. Носова («Витя Малеев в школе и дома», «Дневник Коли Синицына», «Фантазеры», «Мишкина каша»), «Рассказы Люси Синицыной» И. Пивоваровой, «Звоните и приезжайте» А. Алексина и др.

Произведения детской литературы отличаются специфической системой образов и художественных средств, в них отражается, стилизуется детская речь. Писатели стремятся максимально приблизить язык своих произведений к детскому. Это проявляется на всех уровнях языка: лексико-семантическом, словообразовательном, морфологическом, синтаксическом. Для того чтобы сравнить живую и отраженную детскую речь в интересующем нас аспекте, классифицируем выявленные оценочные слова.

В собственно детской речи оценочная лексика представлена общеоценочными и частнооценочными словами (по классификации Н. Д. Арутюновой). Общая оценка делится на рациональную (*хороший, хорошо, плохой, плохо*) и эмоциональную (*красава, норма, нормуль, прикольно, опупеть, опупенный, классный, круто, класс, клёво, фигня, заподло, отстой, супер, вау, Ну ты чел! Молоток!*).

Среди частных оценок выделяются сенсорные, основанные на ощущениях, и рационалистические, связанные с практической деятельностью. Сенсорные оценки подразделяются на:

- сенсорно-вкусовые, которые обычно не мотивируются, а прямо проистекают из того ощущения, которое, независимо от воли и самоконтроля, испытывает человек [Арутюнова 1988: 76]. В исследованном материале такие оценки не отличаются разнообразием и представлены глаголами *нравиться/не нравится, понравиться, любить/не любить*. Это связано с тем, что названные глаголы могут выражать отношение к любому предмету и аспекту предмета;
- интеллектуальные, основанные на рационально-оценочных суждениях о

- свойства, присущих объекту (*интересный, глупый, скучный, умный*);
- эмоциональные, выражающие чувственный опыт (*любимый; счастливый, грустный, дебил, придурок, дура, дурак, пришибить, лохидзе*);
- этические, ориентированные на этическую норму, соблюдение нравственного кодекса (*добрый, друг, честный, жадный, предатель, дружить*);
- эстетические, направленные на удовлетворение чувства прекрасного (*красивый, симпатный, модняшка*).
- Рационалистические оценки разделим на группы:
- утилитарные, связанные с практической деятельностью и повседневным опытом человека (*нужный, полезный*);
- нормативные, при которых оцениваемое явление соотносится с неким стандартом, нормой (*маленький, небольшой, неправильный, необычный*).

В рассмотренных художественных произведениях героями являются обыкновенные дети (мальчики и девочки – учащиеся начальных классов). Они ходят в школу, не слушаются родителей, спорят со сверстниками. Стилистическое своеобразие современной детской литературы заключается в активном использовании особенностей разговорной речи, следовательно, речь этих персонажей должна быть максимально приближена к подлинной детской речи.

В речи литературных героев, как и в речи младших школьников, присутствует общая и частная оценка (приведем наиболее частотные словоупотребления).

Общая оценка:

- рациональные (*хороший, хорошо, плохой, плохо*);
- эмоциональные (*кошмар, кошмарный, ужас, ужасный, здорово, возмутительно, неслыханно, безобразие*).

Частная оценка:

Сенсорные:

- сенсорно-вкусовые (*нравиться/не нравится, понравиться/не понравиться, любить/не любить*);
- интеллектуальные (*интересный, глупый, неинтересный, умный*);
- эмоциональные (*замечательный, любимый; счастливый, грустный, дурацкий, проклятый, шляешься, мелюзга, придуриваться, миленький*);
- этические (*добрый, верный, благородный, друг, злой, честный, жадный, предатель, дружить, хулиган*);
- эстетические (*красивый, очаровательный, симпатичный, толстый, тощий*).

Рационалистические оценки:

- утилитарные (*нужный, полезный, подходящий, удобный*);
- нормативные (*настоящий, неправильный, необычный, необыкновенный, недоброкачественный, чистый, чужак*).

Рассмотрев оценочную лексику в речи реальных школьников и литературных героев, можно отметить много общего:

1) полученная лексика разнообразна и многочисленна, различия наблюдаются лишь в составе представленных групп: в речи отраженной используются слова, характерные для речи взрослых людей (напр., *кошмар, кошмарный, скверный, нахальный, захудалый, благородный, возмутительно, неслыханно, безобразие и др.*);

2) представлены все типы оценочных значений;

3) самая многочисленная группа оценочных слов, выделяемая и в живой, и в отраженной речи, – эмоционально-оценочная лексика;

4) совпадают наиболее частотные оценки во многих группах оценочных значений (напр., общеоценочные: *хороший, хорошо*; интеллектуальные: *интересный*; эмоциональные: *любимый*; эстетические: *красивый*);

5) оценочная лексика в двух типах речи отличается стилистической пестротой: при общем преобладании нейтральной лексики общеупотребительного характера присутствуют разговорные (*противный, дурацкий, сойдет, грохнуть-ся, влупить, ерунда, симпатный, модняшка* и др.); просторечные и жаргонные слова (*жирняга, круто, нормуль, дебил, придурок, пришибить, лохидзе, красава, прикольно, опупеть, опупенный* и др.). Книжная оценочная лексика присутствует лишь в отраженной речи: *прелестно, благополучно, бескорыстно, презренный, беспутный* и др.).

Но оценка может выражаться не только на лексико-семантическом, но и на других уровнях языка. Однако словообразовательная, морфологическая и синтаксическая оценка не характерна для живой разговорной речи, поэтому в ней встречаются лишь единичные примеры:

- словообразовательная оценка: *кошечка, мамочка, пупсенок, крылышки, старенький, быстренький* и др.;
- морфологическая оценка (представлена лишь формами сравнительной и превосходной степени): *лучше, хуже, красивее, самый хороший, самый любимый* и др.;
- фразеологическая оценка: *с ума сошел*;
- синтаксическая оценка: *Это что-то! Это нечто! Ну, дает!*

В отраженной речи представленные группы более разнообразны и более частотны:

- словообразовательная оценка: *узенький, худющий, здоровенький, собачушка, чистенький, бедненький, кругленькая, новенький, хорошенький, хорошенько, тахтюшка*;
- морфологическая оценка (как и в собственной детской речи представлена лишь формами сравнительной и превосходной степени): *самый очаровательный, самый лучший, красивее, умнее, веселее*;
- фразеологическая оценка: *камень с души упал, на нервы действует, техника на грани фантастики, ерунда на постном масле, ни на что не похоже, дадим жару, с ума посходили, черная кошка пробежала, покажем, где раки зимуют*;
- синтаксическая оценка: *Вот дает! Прямо вообще! Сил моих больше нет! Чтоб ты лопнул! Что за дела?! А глаза у нее были! Какие у нее были*

глаза! Прямо Бетховен! Подумаешь, какой нашелся! Ну, это уже слишком! Прямо закачаешься! Ходят тут всякие! Вы что? Того?

Как видим, речь героев литературных произведений, хотя и во многом близка подлинной детской речи, «поскольку писатель средствами письменной речи создает впечатление речи устной, спонтанной, протекающей в условиях непосредственного общения» [Полищук, Сиротинина 1989: 174], все же имеет ряд особенностей. Отраженная детская речь – «органическая часть художественного произведения, подчиненная общим задачам этого произведения, написанная автором этого произведения» [Там же]. Речь Мишки, Дениски Кораблева, Люси Синициной, Люси Косициной, Вити Малеева богаче речи реальных младших школьников, так как, несмотря на стремление автора отграничить речь персонажей от своей речи, речь литературных героев остается продуманной речью автора для неизвестного читателя или зрителя.

Итак, оценочность детской речи, отражённая в художественной литературе в стилизованном и пропущенном через авторскую коммуникативную компетенцию виде, реализуется в различных способах и средствах её вербализации. Лексические средства выражения оценки превалируют над остальными, что в свою очередь свидетельствует о доминанте лексики в речевом пространстве оценочности.

Библиографический список

Арутюнова Н. Д. Типы языковых значений. Оценка. Событие. Факт. М.: Наука, 1988. 341 с.

Бронникова Ю. О. Лексические средства выражения категории оценки в речи младших школьников: автореф. дис. канд. филол. наук. Саратов, 1997. 20 с.

Бронникова Ю. О. Сочинения оценочного типа в начальной школе // Вопросы теории и практики начального образования: Сб. науч. статей. Вып. X. Саратов: Изд. центр «Наука», 2010. С. 90-95.

Бронникова Ю. О. Формирование оценочной компетенции младших школьников // Проблемы филологического образования: сб. науч. тр. Вып. 5. Саратов: ИЦ «Наука», 2013. С. 67-71.

Полищук Г. Г., Сиротинина О. Б. Разговорная речь и художественный диалог // Лингвистика и поэтика. М.: Наука, 1989. С. 188-199.

Ю. А. Коталевская

О СЛОВАРЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ СЛОВ ДЛЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье обсуждаются принципы составления словаря иноязычных слов для младших школьников, описывается структура словарной статьи.

Ключевые слова: начальная школа, учебный словарь, словарная статья.

Yu. A. Kotalevskaya

ON THE DICTIONARY OF FOREIGN WORDS FOR JUNIOR SCHOOLCHILDREN

The principles of formation of the dictionary of foreign words for junior schoolchildren are discussed in the article. The structure of the dictionary entry is described.

Key words: primary school, learner's dictionary, dictionary entry

В последнее время актуальность приобретают учебные словари, составление которых выделилось в особое направление лексикографии. Это объясняется прежде всего тем, что словарь оказывается не только самой удобной формой обобщения и фиксации знаний о языке, о мировоззренческой картине мира, но и важнейшим средством обучения.

Что же такое учебный словарь, учебная лексикография в сравнении с общей (академической) лексикографией? В чем ее специфика? Учебную лексикографию обычно определяют через сравнение с академической как «лексикографию меньших форм и большей обучающей направленности» [Бархударов, Новиков 1971: 46]. Однако иногда объем понятия «учебная лексикография» расширяется: в нее включают не только специальные учебные словари (малых форм), но и вспомогательные словари в учебниках, лексические минимумы, рекомендованные к изучению на определенном этапе, учебные пособия словарного типа. Следовательно, термин учебный словарь употребляется в двух смыслах: 1) как обозначение любого типа словаря, предназначенного для обучения; 2) как название пособия по лексике, в котором к каждому слову дается доступное толкование, грамматическая характеристика, указываются основные парадигматические и синтагматические связи [Рублева 2004].

В. В. Морковкин определяет учебную лексикографию как «особую лингвометодическую дисциплину, содержанием которой являются теоретические и практические аспекты описания лексики в учебных целях» [Морковкин 1977]. Жанр учебного словаря определяет его специфику и заставляет составителей решать ряд вопросов:

- чем учебный словарь должен отличаться от обычного,
- каким должен быть отбор слов для такого словаря,
- какие способы толкования слова более отвечают задачам учебного словаря и др.

О. Л. Рублева к особенностям учебных словарей относит: методическую направленность и строгую ориентацию на определенный этап обучения; специфический отбор языкового материала, который должен удовлетворять критерию учебно-методической целесообразности; способность обучать всем видам речевой деятельности, подчеркивая при этом, что «составление учебных словарей не является механическим сокращением «больших» словарей», а требует переосмысления лексикографических понятий [Рублева 2004: 38].

Для начальной школы существуют одноаспектные словари – орфографические, орфоэпические, толковые, синонимические, фразеологические, словообразовательные и другие типы. И существуют комплексные, в которых представлена разноаспектная информация (подробнее об учебных словарях для начальной школы и проблемах учебной лексикографии см.: [Сдобнова 2014]). Нам неизвестен словарь иноязычных слов для младших школьников, хотя информация об иноязычных словах, языке-источнике заимствования слова имеется в некоторых комплексных словарях (см., например, словарь А. В. Рудневой [Руднева 2010]).

Цель нашей работы – показать специфику словарной статьи учебного словаря иноязычных слов для младших школьников.

Каким должен быть словарь иноязычных слов для младших школьников? Несомненно, что такой словарь должен создаваться с учетом достижений учебной лексикографии, современных требований формирования коммуникативной и информационной компетенции, интеллектуально-речевого развития, социализации ребенка, с учетом положений личностно-ориентированного, коммуникативно-деятельностного, культурологического, акмеологического, здоровьесберегающего подходов к обучению.

Словник словаря иноязычных слов должен включать современную актуальную, частотную заимствованную лексику, отражающую различные сферы общения, соответствующую возрастным особенностям школьника.

В содержании и построении словарной статьи мы придерживаемся традиционного выделения зон разносторонней информации об иноязычном слове: орфоэпической, грамматической, семантической, иллюстративной, этимологической. Однако с учётом факультативности этих зон и образовательного уровня младшего школьника отдельные зоны могут быть сокращены в своём объёме (например, зона произношения ограничена только постановкой ударения и частичной транскрипцией). С учетом дидактической направленности словаря нами добавлена зона однокоренных слов. Иллюстративный контекст иноязычного слова не сводится только к его речевому окружению, но и предполагает использование иллюстраций в картинках, так как с них прежде всего и «считывается» информация младшим школьником. Поэтому нами включены, кроме примеров словоупотребления, графические иллюстрации. Отдельная зона включает учебные задания.

Пример словарной статьи «Комбинезон».

<p>Комбинезо́н, <i>сущ., м.р., 2-го скл.</i></p> <p>◇ От франц. слова <i>combinaison</i> (← лат. <i>combināre</i> – сочетать, соединять).</p> <p>► Костюм, представляющий собой соединение верхней части</p>	<p>◆</p> <ul style="list-style-type: none"> • В словах <i>комбинезон, комбайн, комбинировать, комбикорм</i> выдели общую часть и подумай, что она могла обозначать в латинском языке. • Что общего в следующих словах в каждом ряду? Что обозначает каждое из слов? <p>1. <i>Аквариум, акварель, акваланг,</i></p>
---	--

<p>одежды и брюк. <i>Команда спортсменов одета в сине-белые комбинезоны.</i></p>	<p><i>аквамарин, акванавт.</i> 2. <i>Библиотека, видеотека, фильмотека, картотека, дискотека.</i> 3. <i>Аэронавт, космонавт, акванавт, астронавт.</i> 4. <i>Цирк, циркулировать, циркуль, циркуляция.</i> 5. <i>Кофеман, меломан, библиоман.</i></p>
<p>☀ Комбинезонный, комбинезончик.</p>	

Учебный словарь иноязычных слов, пользователем которого выступает младший школьник, совмещает следующие функции: *информационно-справочную, нормативную, систематизирующую, учебную.*

Так, например, *учебная функция* словаря реализуется через овладение детьми умением работать со справочной литературой. Это умение должно формироваться через ряд более частных умений: использование алфавитного словоуказателя, условных сокращений для ориентировки в содержании словаря и основных зонах словарной статьи, применение различных видов чтения (просмотрового, поискового, изучающего) для извлечения необходимой информации. Вместе с тем, *учебная функция* словаря подразумевает использование последнего в качестве учебного пособия.

Следует учить младших школьников «задавать» вопросы словарю, что будет способствовать реализации таких функций, как *информационно-справочная, нормативная* – например: «Как правильно сказать: ла[зэ]р или ла[з'э]р, газ[зэ]ль или газ[з'э]ль, ши[нэ]ль или ши[н'э]ль?» Информация должна не только извлекаться из учебного словаря, но и перерабатываться в речи учащихся.

Рассмотрим *систематизирующую функцию* словаря. Учебные задания помогают младшему школьнику обобщать разрозненные знания, например, в словарной статье слова *комбинезон* есть такое задание: «В словах *комбинезон, комбайн, комбинировать, комбикорм* выделите общую часть и подумай, что она могла обозначать в латинском языке». Поиск ответа на подобные вопросы будет расширять рамки объяснительно-иллюстративного метода обучения, положенного в основу учебного словаря, до частично поискового. Или, например, словарная статья слова *платье* содержит такое задание: «В этимологическом словаре рядом со словом *платок* написано слово *платье*. Что общего у этих слов, почему они стоят рядом?»

Этимологический анализ расценивается нами как «вспомогательный» прием для достижения орфографических, лексических и других целей, поэтому он «должен проводиться учителем лишь в той мере, в какой доступно ученику соответствующего возраста» [Шанский 1972: 86].

Этимологический анализ в его полном объеме и в качестве способа самостоятельного добывания исторических знаний о языке недоступен младшему школьнику и проводится лишь во взаимодействии ученика с учителем, включаясь в частично-поисковый метод обучения. Тем самым, этимологический анализ в изучении иноязычных слов понижается до уровня частичного этимологи-

ческого анализа, этимологических наблюдений, этимологической справки. На любом уровне этимологический анализ должен направляться на формирование у младших школьников языковой компетенции в её составляющих.

Культурологический аспект реализуется в учебных заданиях, например, в словарной статье «Платье» содержится информация о типах платья, костюма в других культурах.

Известно ли тебе, что...

Одежда индианок – сари. Оно может быть исполнено из сверкающего шелка или тончайшего хлопка. Его вышивают золотыми нитями, украшают окантовкой. Женщина в сари всегда неотразима.

Одежда японок – кимоно. Особенная красота – в его росписи. Женщины расписывали их сами. В кимоно женщины похожи на причудливые цветы, которые раскачивает ветер.

Словарная статья слова «панاما» демонстрирует другие возможности культурологической направленности словаря: кроме учебных заданий, имеется информация о праздновании Нового года в государстве Панама, по названию которой назван головной убор.

<p>Панáма, суц., ж.р., 1-го скл.</p> <p>◇ От франц. слова <i>panama</i> – по названию республики Панама в Центральной Америке.</p> <p>► Летняя широкополая шляпа. <i>На голове Анюты была маленькая аккуратная панама.</i></p> <p>☀ Панáмка, панáмный.</p>	<p>❓</p> <ul style="list-style-type: none"> • Какие еще есть головные уборы? Назови сначала летние головные уборы, а потом зимние. • Может быть, ты знаешь о головных уборах разных народов? Расскажи. <p><i>Известно ли тебе, что...</i></p> <p>В Панаме в полночь, когда Новый год только начинается, звонят во все колокола, завывают сирены, гудят автомобили. Сами панамцы же – и дети, и взрослые – в это время громко кричат и стучат всем, что попадается им под руки. И весь этот шум для того, чтобы «задобрить» год, который наступает.</p>
---	--

Таким образом, учебный словарь – это особый тип словаря, содержащий упорядоченный по тому или иному принципу перечень слов с языковой информацией, отвечающий методическим требованиям, оформленный, как правило, в виде одного небольшого по формату тома и обеспечивающий быстроту и легкость наведения справок, отвечающий требованиям ФГОС формирования информационной компетенции [ФГОС НОО 2011].

Предлагаемая нами структура словарной статьи словаря иноязычных слов для младших школьников позволяет реализовать все функции, которые должен выполнять учебный словарь в качестве учебного пособия для начальной ступени обучения.

Библиографический список

Бархударов С. Г. Каким должен быть учебный словарь? // Русский язык за рубежом. 1971. № 3. С. 46–50.

Морковкин В. В. Учебная лексикография как особая лингвометодическая дисциплина // Актуальные проблемы учебной лексикографии. М., 1977. С. 28–37.

Рогалёва Е. И. К концепции интерактивного учебного словаря // Известия Волгоградского государственного педагогического ун-та. Серия «Филологические науки». 2009. № 7. С. 116–120.

Рублева О. Л. Лексикология современного русского языка: учебное пособие. Владивосток: ТИДОТ ДВГУ, 2004. 257 с.

Руднева А. В. Словарь-справочник школьника: 1-4 классы: русский язык. М: Эксмо, 2010. 640 с.

Сдобнова А. П. Словари для начальной школы: проблемы учебной лексикографии // Проблемы филологического образования / под ред. Л. И. Черемисиновой. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2014. С. 73–82.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2011. 33 с.

Шанский Н. М. Лексикология современного русского языка. 2-е изд. М.: Просвещение, 1972. 328 с.

Е. Г. Мережко

СОДЕРЖАНИЕ ЛЕКСИКО-СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ (НА МАТЕРИАЛЕ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ГНЕЗДА)

В статье обсуждается возможное содержание лексико-словообразовательной работы на материале словообразовательного гнезда, анализируются учебники русского языка, приводятся примеры лексико-словообразовательных упражнений.

Ключевые слова: словообразовательное гнездо, лексико-словообразовательные упражнения, семантико-словообразовательные связи, значение морфем.

E. G. Merezko

CONTENT OF LEXICAL-DERIVATIONAL WORK BASED ON THE WORD FAMILY MATERIAL AT RUSSIAN LANGUAGE LESSONS IN PRIMARY SCHOOL

The article discusses the possible content of the lexical-derivational work based on the word family material. The Russian language textbooks are analyzed, the examples of lexical and word-formation exercises are given.

Key words word family, lexical-derivational exercises, semantic-derivational relation, morpheme meanings.

Современная система словообразовательной работы предусматривает не только ознакомление учащихся с морфемами, но и осознание функциональной роли морфем, словообразовательных процессов в языке, словообразовательной структуры слов. Школьники знакомятся со словообразовательным значением морфем, что позволяет усилить внимание учащихся к значению слов. Так, многие суффиксы обладают большими стилистическими возможностями, являются средствами стилистической характеристики слова. Работа в данном направлении способствует уточнению словаря младших школьников.

Следовательно, для правильного понимания смысла слов, точного их употребления необходимо разбираться в составе слова, значении морфем. Непонимание оттенков значения слов ведет к их неправильному употреблению, и, как следствие, возникновению ошибок, которые легче предупредить, чем исправить.

Таким образом, словообразование знакомит с одним из наиболее важных способов пополнения словарного состава русского языка, способствует системному усвоению лексики.

Взаимосвязь таких разделов языкознания, как лексикология и словообразование очевидна, следовательно, такая взаимосвязь должна быть так или иначе реализована в школьном обучении, отражена в системе лексико-словообразовательных упражнений.

В методической литературе и в современных учебниках русского языка предлагаются лексико-словообразовательные упражнения, которые, в первую очередь, направлены на уточнение значения слов за счет усвоения словообразовательных средств, значения морфем. Как правило, в качестве языкового материала используются либо группы слов, либо, реже, тексты. При этом крайне редко организуются наблюдения за стилистической функцией морфем.

Считаем, что лексико-словообразовательная работа может быть реализована и на материале словообразовательного гнезда (или его компонентов). Изучение словообразовательного гнезда поможет понять особенности русского словообразования, закономерности семантико-словообразовательных связей однокоренных слов в составе словообразовательного гнезда, специфику словообразования слов разных частей речи [Мережко 2003].

Сопоставление словообразовательных гнезд, их компонентов (словообразовательных пар, цепочек) дает возможность пронаблюдать, насколько активно используются те или иные аффиксы в образовании новых слов. Как показывает практика, целенаправленная работа со словообразовательными гнездами способствует более глубокому освоению лексико-грамматического и орфографического материала, помогает школьникам осмыслить и привести в систему многие грамматические явления языка.

Вместе с тем, работа со словообразовательным гнездом в современных учебниках русского языка представлена очень скудно, ограничивается подбором однокоренных слов или выделением однокоренных слов из контекста. Структура, особенности словообразовательного гнезда, семантико-словообразовательные связи между словами гнезда практически не являются

предметом наблюдения и изучения на уроках русского языка в начальной школе.

Безусловно, лексико-словообразовательным упражнениям должно предшествовать знакомство со словообразовательным гнездом, упражнения на усвоение особенностей, структуры словообразовательного гнезда, формирование умения ориентироваться в семье однокоренных слов, выделять компоненты словообразовательного гнезда и пр.

Рассмотрим, какие упражнения со словообразовательным гнездом представлены в учебниках. Для примера мы взяли учебники программ «Начальная школа XXI века» (С. В. Иванов и др.) и «Школа России» (В. Г. Горецкий, В. П. Канакина).

В учебниках программы «Начальная школа XXI века» (С. В. Иванов и др.) в целом мы наблюдаем достаточно разнообразную систему словообразовательных упражнений. Но практически отсутствуют упражнения со словообразовательным гнездом и словообразовательным словарем. Представлены традиционные упражнения с группами однокоренных слов:

- подбор однокоренных слов;
- выделение однокоренных слов из контекста;
- распределение однокоренных слов на группы;
- образование от одного слова несколько однокоренных слов.

Большое количество упражнений направлено на выделение корня в однокоренных словах, решение орфографических задач на материале однокоренных слов.

В учебниках программы «Школа России» мы наблюдаем аналогичную ситуацию.

Таким образом, на основе анализа упражнений учебников, наблюдений за уроками русского языка мы убедились в том, что словообразовательные гнезда в целом не являются специальным предметом изучения в начальной школе и, как следствие, не рассматриваются семантико-словообразовательные связи между словами гнезда. Вместе с тем отдельные наблюдения за элементами словообразовательных гнезд включаются в упражнения учебников: выявление словообразовательных связей в словообразовательной паре и, реже, между словами словообразовательной цепочки.

Анализ методической литературы, собственный педагогический опыт, наблюдения за уроками русского языка в школе позволили выделить следующие группы лексико-словообразовательных упражнений на материале словообразовательного гнезда. В первую очередь, следует выделить две группы упражнений со словообразовательными гнездами: с заданиями, связанными с анализом готовых гнезд, и конструирование гнезд. И в том, и другом случае можно брать не полное гнездо, а его отдельные части (часть), компоненты (словообразовательные цепочки).

Приведем примеры упражнений на основе словообразовательных гнезд.

1. Определите место однокоренных слов в словообразовательной семье. Какое слово будет являться вершиной (главой словообразовательной семьи)? Заполните пропуски.

Слова для справок: *лесок, бережочек, береговой, лесной.*

лес

.....
лесоч-**ек**

.....
лес-**ист**(ый)
лес-**ник**

берег

береж-**ок**
.....

.....
при-бреж-н(ый)

Объясните значение и особенности образования пропущенных слов.

2. Найдите в словообразовательных гнездах (семьях) слова-антонимы. За счет какой части слова образовалось противоположное значение? Выпишите антонимические пары слов.

свеж(ий)

свеж-**еньк**(ий)
свеж-**еват**(ый)
свеж-**о**
не-свеж(ий)
свеж-**е-ть**
по-свежеть

вод(а)

вод-**иц**(а)
вод-**ян**(ой)
вод-**н**(ый)
над-вод-н(ый)
под-вод-н(ый)
без-вод-н(ый)

3. Найдите в словообразовательном гнезде слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами. Сравните их значения. Составьте предложения с данными словами.

трав(а)

трав-**к**(а)
трав-**оньк**(а)
трав-**ушк**(а)
трав-**инк**(а)
трав-**ян**(ой)
травян-**ист**(ый)
травянист-**ость**

4. Сравните словообразовательные семьи (гнезда). Чем по отношению друг к другу являются вершины гнезд? Передается ли антонимия по цепочке? Можно ли выделить из данных гнезд антонимические пары?

бел(ый)

бел-еньк(ий)
бел-оват(ый)
 беловат-еньк(ий)
 беловат-ость
бел-о
бел-изн-а
бел-як
бел-е-ть
 по-белеть
бел-и-ть
 по-белить
 о-белить

черн(ый)

черн-еньк-ий
черн-оват(ый)
 черноват-еньк(ий)
черн-ов(ой)
 чернов-ик
 чернович-ок
черн-о
черн-от(а)
 чернот-ищ-а
черн-е-ть
 по-чернеть
черн-и-ть
 по-чернить
 о-чернить

Когда школьники научатся лучше ориентироваться в словообразовательном гнезде, составляя компоненты словообразовательного гнезда, можно предложить к вершине заданного гнезда подобрать антоним (или синоним) и составить словообразовательное гнездо, а затем решать и лексико-словообразовательные задачи. Например:

5. Подберите к слову *теплый* антоним. Составьте словообразовательное гнездо с каждым словом получившейся антонимической пары. Выпишите из составленных словообразовательных гнезд слова, также образующие антонимические пары. Сравните состав данных слов, особенности их образования.

Школьникам также можно предложить пронаблюдать, может ли по цепочке передаваться многозначность слов. Сначала данные наблюдения проводятся на материале заданных словообразовательных гнезд, а затем учащиеся самостоятельно составляют семью однокоренных слов. Например:

6. Может ли передаваться по цепочке многозначность слов? Составьте словообразовательную семью с вершиной *золотой* и ответьте на вопрос.

7. Сравните словообразовательные гнезда (семьи). Что можно сказать об исходных словах (вершинах)? Заполните пропуски.

шалить

на-шалить

шал-ун

проказить

.....

проказ-ник

Сравните слова в составе гнезд и сделайте вывод, являются ли синонимами однокоренные слова рассматриваемых гнезд. Передается ли синонимия по цепочке однокоренных слов?

Можно предложить сравнить слова *шалун* и *проказник*, объяснить, как они были образованы и сделать вывод, являются ли суффиксы *-ун* и *-ник* синонимичными.

8. Внимательно рассмотрите семьи однокоренных слов. Определите значение подчеркнутых слов. Как были образованы данные слова? Сравните их суффиксы. Можно ли считать синонимичными данные суффиксы?

тигр

тигр-ин(ый)

тигр-ов(ый)

тигр-иц(а)

тигр-енок

слон

слон-ов(ый)

слон-их(а)

слон-енок

9. Сравните словообразовательные гнезда с исходными прилагательными, называющими цвет. При выполнении задания обратитесь к словообразовательному словарю. Сделайте вывод об особенностях образования вторичных (производных) слов от слов данной тематической группы.

Данное исследовательское задание может быть предложено для организации проектной деятельности младших школьников.

10. Выпишите цепочку однокоренных слов, в которой содержится слово со значением «ловить рыбу», и пронаблюдайте за изменением значения слов.

рыб(а)

рыб-ак

рыбац-к(ий)

рыбач-и-ть

по-рыбачить

рыб-н(ый)

без-рыб-н(ый)

На материале других словообразовательных гнезд можно предложить учащимся выписать цепочку, в которой содержится слово с морфемой в указанном значении и пр.

11. Рассмотрите словообразовательные гнезда (семьи). Выпишите слова, образованные по одинаковой схеме: от слов одной части речи с помощью одной и той же части слова. Определите значение данных слов. Найдите в словообразовательном словаре словообразовательные гнезда (семьи), содержащие слова данной словообразовательной модели.

вокзал

вокзаль-чик

вокзаль-н-ый

при-вокзаль-н-ый

школ(а)

школь-ник

школь-н(ый)

при-школь-н-ый

12. Какой суффикс придает слову значение «очень маленький», а какой «очень большой»? Можно ли данные суффиксы считать антонимичными по отношению друг к другу?

дом

дом-ик

дом-ишк(о)

дом-ищ(е)

Особую группу составляют упражнения, позволяющие разграничить многозначные слова и омонимы. Известно, что младшие школьники часто путают слова данных групп. Именно словообразовательные наблюдения, упражнения на материале словообразовательного гнезда будут способствовать преодолению данной трудности у школьников. Сопоставление словообразовательных гнезд омонимичных слов и слов многозначных уточнит представления детей о данных лексико-семантических группах.

Таким образом, специально организованные наблюдения над словообразовательными процессами в языке помогают глубже усвоить лексику родного языка. На материале словообразовательного гнезда школьники получают представление не только об особенностях образования слов, но и о лексических и грамматических фактах языка, о взаимосвязи разделов языкознания. Вместе с лексико-словообразовательными задачами словообразовательное гнездо дает возможность организовать систему грамматических и орфографических наблюдений. Следовательно, использование словообразовательного гнезда для решения различных лингвистических задач способствует реализации системного подхода к изучению языка.

Библиографический список

Иванов С. В. и др. Русский язык: 2 класс: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений: в 2 ч. Ч. 1. М.: Вентана-Граф, 2013. 192с.

Иванов С. В. и др. Русский язык: 2 класс: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений: в 2 ч. Ч. 2. М.: Вентана-Граф, 2013. 176с.

Иванов С. В. и др. Русский язык: 3 класс: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений: в 2 ч. Ч. 1. М.: Вентана-Граф, 2013. 192с.

Иванов С. В. и др. Русский язык: 3 класс: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений: в 2 ч. Ч. 2. М.: Вентана-Граф, 2013. 192с.

Иванов С. В. и др. Русский язык: 4 класс: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений: в 2 ч. Ч. 1. М.: Вентана-Граф, 2013. 176с.

Иванов С. В. и др. Русский язык: 4 класс: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений: в 2 ч. Ч. 2. М.: Вентана-Граф, 2013. 176с.

Канакина В. П., Горецкий В. Г. Русский язык: 2 класс: учебник для общеобразовательных учреждений с приложением на электронном носителе: в 2 ч. Ч. 1. М.: Просвещение, 2013. 144 с.

Канакина В. П., Горецкий В. Г. Русский язык: 2 класс: учебник для общеобразовательных учреждений с приложением на электронном носителе: в 2 ч. Ч. 2. М.: Просвещение, 2013. 144 с.

Канакина В. П., Горецкий В. Г. Русский язык: 3 класс: учебник для общеобразовательных учреждений с приложением на электронном носителе: в 2 ч. Ч. 1. М.: Просвещение, 2013. 160 с.

Канакина В. П., Горецкий В. Г. Русский язык: 3 класс: учебник для общеобразовательных учреждений с приложением на электронном носителе: в 2 ч. Ч. 2. М.: Просвещение, 2013. 160с.

Канакина В. П., Горецкий В. Г. Русский язык: 4 класс: учебник для общеобразовательных учреждений с приложением на электронном носителе: в 2 ч. Ч. 1. М.: Просвещение, 2013. 160 с.

Канакина В. П., Горецкий В. Г. Русский язык: 4 класс: учебник для общеобразовательных учреждений с приложением на электронном носителе: в 2 ч. Ч. 2. М.: Просвещение, 2013. 160 с.

Мережко Е. Г. Работа со словообразовательным гнездом в начальных классах // Начальная школа. 2003. № 10. С. 45 - 47.

С. В. Плотникова

СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ГРАММАТИЧЕСКИХ НОРМАХ РУССКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА

Содержание работы по формированию у младших школьников представлений о грамматических нормах русского литературного языка конкретизируется с учетом типичных для речи учащихся трудностей в образовании и употреблении грамматических форм, уровня их языковой и лингвистической компетенции. С точки зрения возможностей реализации этого содержания анализируется методический аппарат учебников М. С. Соловейчик, Н. С. Кузьменко.

Ключевые слова: содержание начального языкового образования, нормы русского литературного языка, грамматические нормы, трудности русского языка.

S. V. Plotnikova

THE CONTENT OF THE WORK ON THE YOUNGER PUPILS' FORMATION OF THE IDEAS ABOUT GRAMMATICAL RULES OF THE RUSSIAN LITERARY LANGUAGE

The content of the work on the younger pupils' formation of the ideas about grammatical norms of the Russian literary language is based on the typical for pupils speech difficulties in forming and use of the grammatical forms and on the level of the pupils' language and linguistic competence. In terms of the feasibility of this content the methodical textbooks by M. Soloveitchik and N. Kuzmenko are analyzed.

Key words: the content of the primary language education, norms of the Russian literary language, grammatical norms, Russian language difficulties.

Овладение первоначальными представлениями об орфоэпических, лексических и грамматических нормах русского литературного языка определяется Федеральным государственным образовательным стандартом как планируемый результат освоения обучающимися программы начального образования по русскому языку [ФГОС НОО 2011: 10].

Знания о нормах литературного языка, а также о правильности как важнейшем качестве речи, в которой эти нормы соблюдаются, являются необходимым условием для формирования у младших школьников позитивного отношения к правильной речи как показателю общей культуры человека, для развития у них способности контролировать свои речевые действия: замечать в речи недостатки, осознавать затруднения в использовании языковых единиц, разрешать эти затруднения. Такое сознательное отношение учащихся к своей речи,

стремление совершенствовать свою речь – важнейший личностный результат освоения программы по русскому языку.

Правильно организованная работа по формированию представлений о нормах литературного языка обеспечивает также и значительный прогресс в познавательном развитии учащихся, так как основным средством кодификации норм являются лингвистические словари и справочники, которые должны стать и основным средством обучения русскому языку, наряду с учебником. Включение в содержание начального языкового образования представлений о нормах литературного языка не только обеспечивает совершенствование правильности речи учащихся, но и мотивирует обращение школьников к лингвистическим словарям и справочникам, создает условия для овладения информационной деятельностью.

Нормативный аспект культуры речи и ранее присутствовал в содержании начального языкового образования, однако в программах и учебниках по русскому языку отражался непоследовательно. Основное внимание уделялось усвоению учащимися норм правописания: перечень усваиваемых орфографических и пунктуационных правил представлен в любой программе, конкретизирован словарно-орфографический минимум, включающий непроверяемые написания, большая часть упражнений в учебниках направлена на овладение правописанием. В то же время содержание работы над орфоэпическими, лексическими и грамматическими нормами в программе не определялось. С одной стороны, это объяснимо, так как данные виды языковых норм гораздо менее систематизированы и усваиваются практическим путем, их далеко не всегда можно сформулировать в виде правила для значительной по объему и достаточно четко определенной группы языковых единиц. С другой стороны, по-видимому, именно отсутствие четких установок на овладение нормами литературного языка в программе (за исключением норм правописания) привело к недооценке учителями этого аспекта работы и вызвало необходимость специального пояснения в новом стандарте относительно видов норм, которые подлежат усвоению младшими школьниками: орфоэпических, лексических, грамматических.

Однако дальнейшей конкретизации содержания работы по достижению результата в виде «начальных представлений о нормах русского литературного языка (орфоэпических, лексических, грамматических)» в примерной программе мы не находим. В программе мы обнаружили только одно указание на то, что при изучении фонетики учащиеся будут усваивать «ударение, произношение звуков и сочетаний звуков в соответствии с нормами современного русского литературного языка» [Примерная программа 2008: 14]. В остальных разделах курса установка на овладение нормами языка даже в такой достаточно общей форме отсутствует, а значит, возникает необходимость уточнения содержания работы в рассматриваемом направлении.

При определении перечня осваиваемых в начальной школе норм литературного языка мы должны опираться прежде всего на особенности речи младших школьников, на типичные для их речи нарушения языковых норм, преду-

смотрев целенаправленную работу по преодолению затруднений в использовании языковых средств. Об этом писал в свое время Л. В. Щерба: «...надо посмотреть, что нашим учащимся трудно в русском литературном языке, в чем они особенно часто ошибаются, и соответственно ориентировать наши школьные учебники русского языка» [Щерба 2003].

Типичные для русских детей младшего школьного возраста ошибки в произношении, в употреблении слов, в образовании и употреблении отдельных грамматических форм описаны в работах М. Р. Львова, М. С. Соловейчик, С. Н. Цейтлин и др. Систематизация выявленных ошибок может послужить основой для определения трудного для учащихся начальной школы языкового материала и включения его в содержание курса русского языка.

Применительно к трудностям орфоэпического характера это сделано в методическом пособии А. А. Бондаренко и М. Л. Каленчук, которые определили произносительный минимум для учащихся начальных классов с родным русским языком [Бондаренко, Каленчук 1990: 49, 140-141]. Орфоэпические словарики в учебниках русского языка для начальной школы также в основном включают трудные для детей единицы. Например, в них имеются наиболее частотные глаголы с подвижным ударением: *на́чал, началá, нача́ли; по́нял, поняла́, по́няли* и др. Кроме того, встречающиеся в упражнениях трудные с точки зрения ударения слова и формы напечатаны, как правило, со знаком ударения: *начали́сь, издали́, дремо́та, каламбúр, краси́вее*.

И если орфоэпические трудности русского языка отражены в учебниках для начальной школы, пусть и не всегда последовательно, то трудности лексического и грамматического характера значительно реже учитываются в содержании курса русского (родного) языка.

Например, одной из грамматических трудностей русского языка даже для взрослого носителя является образование формы родительного падежа множественного числа существительных, что обусловлено разнообразием возможных окончаний и необходимостью выбора варианта по нечетко сформулированным правилам: *нет мандарин или мандаринов? килограмм макарон или макаронов? без туфель или туфлей?* Широко распространены ошибки в образовании этой формы и в речи детей младшего школьного возраста [Цейтлин 1997: 50-51]. В связи с этим необходима специальная работа над нормами образования формы родительного падежа множественного числа существительных, актуальных для речевой практики детей: следует обратить внимание учащихся на проблему выбора окончания (*-ов(-ев), -ей* или нулевого), побуждать обращаться к словарю для поиска ответа на вопрос об образовании формы в трудных случаях, упражнять в образовании трудных форм.

Логично предположить, что материал для такой работы хотя бы в минимальном объеме будет представлен в учебнике при изучении темы «Склонение существительных». Однако, к примеру, в учебнике Р. Н. Бунеева и др. для 4 класса эта трудность отражения не находит, и, соответственно, формирование представления о существовании определенных правил образования этой трудной формы у школьников, обучающихся по данному учебнику, не происходит.

В параграфах, посвященных изучению изменения существительных по падежам, для наблюдения предлагаются всего 5 форм родительного падежа множественного числа: необходимо либо рассмотреть в ряду других форм готовую форму с выделенным окончанием (*лесов, сморчков*), либо определить падеж существительного в тексте (*друзей*) и выделить окончание (*деревьев, ворот*). Очевидно, что авторы учебника не ставили перед собой задачу организовать даже элементарные наблюдения учащихся над трудностями в образовании рассматриваемой формы. Отметим, что в некоторых других учебниках имеется материал, позволяющий зафиксировать внимание учащихся на существовании вариантов образования этой формы и трудностях выбора правильного варианта (см., например, учебник С. В. Иванова и др. для 3 класса или учебник М. С. Соловейчик и др. для 4 класса). На этом примере мы можем видеть, что далеко не все современные учебники ориентированы на преодоление трудностей в освоении русского литературного языка и содержат материал, необходимый для решения задачи формирования представлений о грамматических нормах литературного языка.

Конечно, не всякая языковая трудность должна стать предметом рассмотрения в начальной школе, и при определении содержания работы по формированию представлений о нормах литературного языка необходимо учитывать возрастные возможности учащихся. Уровень языковой и лингвистической компетенции младших школьников должен позволить им не только освоить норму путем копирования образца, но и понять правило, по которому этот образец построен. Кроме того, трудное языковое явление должно рассматриваться на доступном и актуальном для ребенка этого возраста материале.

Назовем те грамматические нормы русского языка, которые, по нашему мнению, могут рассматриваться и осваиваться практически на начальной ступени языкового образования.

К нормам формообразования относятся: образование формы именительного падежа множественного числа существительных (*тренеры, госпитали; директора, тополя*); образование формы родительного падежа множественного числа (*партизан, каникул, полотенца, сабель; консервов, джинсов; постелей*); нестандартное образование форм числа или их отсутствие у некоторых существительных (*человек – люди; медвежонок – медвежата; хозяин – хозяйка; оружие, грабли – нет соотносительных форм числа*); отсутствие форм словоизменения у некоторых существительных – несклоняемость (*пальто, метро*); образование форм глагола с чередованием в основе (*вытереть – вытру, вытер, жечь – жгу – жжешь, командовать – командует*); образование формы прошедшего времени глаголов на *-нуть* (*замерзнуть – замерз, замерзла*).

Значительные трудности у детей, для которых русский язык является родным, вызывает категория рода некоторых групп существительных: несклоняемых (*большой кенгуру, шасси сломалось*), существительных с нулевым окончанием и основой на мягкий согласный или шипящий согласный (*вареный картофель, белая гуашь*), существительных, употребляемых преимущественно во множественном числе (*моя туфля*). Эти трудности проявляются как в оши-

бочном образовании падежных форм этих существительных (*рисовать гуашем, один тапочек*), так и в нарушениях согласования (*белая тюль, пони бегала*). Такого рода ошибки наблюдаются и у взрослых носителей языка, поэтому без специально организованных наблюдений в процессе обучения литературная норма в отношении рода этих существительных усваиваться не будет. Следовательно, перечисленные группы «трудных» существительных должны быть представлены в материале упражнений.

Предметом наблюдения на уроках русского языка в начальной школе также могут стать нормы употребления некоторых грамматических форм. К ним относятся употребление падежных форм местоимения *он* (*она, оно, они*) с начальным *Н* и без него (*дать ему – подойти к нему*) и употребление вариантов падежных форм предложного падежа существительных (*о бое – в бою, о лесе – в лесу*).

Сложным для младших школьников является также усвоение норм управления, так как выбор падежной формы бывает обусловлен целым комплексом факторов и определяется зачастую сложившейся традицией словоупотребления. Незнание этой традиции и приводит к большому количеству ошибок в управлении, допускаемых детьми этого возраста. Невозможно включить в содержание курса родного языка изучение всех конструкций, в построении которых дети могут ошибаться. Однако выявленная в речи детей тенденция к унификации управления близких по семантике слов [Цейтлин 1997: 92-96] позволяет определить примерный материал для организации наблюдений: слова, близкие по семантике, но управляющие разными падежными формами (*смотреть, любоваться, наблюдать*), однокоренные слова с разным управлением (*интересоваться, интерес*).

Наиболее последовательно названные грамматические нормы литературного языка отражаются в учебниках русского языка для начальных классов М. С. Соловейчик, Н. С. Кузьменко (мы проанализировали учебники для 3 и 4 классов). Помимо перечисленных нами норм в этих учебниках учтены также случаи, когда грамматическая форма слова противоречит его семантике (*детвора, листва, семья* и под.). Как известно, с такими словами в детской речи связаны ошибки в согласовании сказуемого с подлежащим (*Вся семья собралась за столом*). Рассматривается также употребление вариантов предлога *о* (*об*), предлогов *в* и *на*, *из* и *с*.

Разнообразны формы представления грамматических норм в этом учебнике. Во-первых, в учебнике имеется специальный словарик грамматических трудностей, который помогает ребенку найти ответы на вопросы, какого рода и числа существительное, изменяется ли оно по числам, склоняется ли, как правильно изменить существительное по числам и падежам, как правильно изменить глагол. В словарики представлены все перечисленные нами трудности формообразования, за исключением образования формы прошедшего времени глаголов на *-нуть*. Материал словарика ориентирован именно на младших школьников: отобраны актуальные для их речевой практики единицы и формы, включены единицы для сопоставления, что облегчает усвоение нормы и позво-

ляет организовать со словарем интересную и разнообразную работу на уроке (*картофель, картошка; варенье, джем, повидло; листва, листья*). В методическом аппарате учебника предусмотрена работа со словарем трудностей: разъясняются цели его использования, устройство словаря и правила поиска в нем слова, предлагаются задания, для выполнения которых необходимо обращение к словарю.

Во-вторых, в учебнике относительно некоторых трудных случаев даются разъяснения, указания, в виде правил формулируются закономерности. Например: «У слов, которые не имеют единственного числа, в родительном падеже множественного числа чаще всего нулевое окончание: *брызг, шахмат, макарон, брюк, колготок*. Только в некоторых словах окончание *-ов: очков*» (4 кл., упр. 314).

Наконец, представлены разнообразные виды упражнений, направленных на усвоение норм образования и употребления грамматических форм. Задания, требующие анализа языкового материала, фиксируют внимание учеников на определенной трудности: «Запиши парами словосочетания, дописывая окончания. Сравнивай их, над именами существительными указывай склонение и падеж. Что интересного видишь? *думал о лесе – был в лесу ...*» (4 кл., упр. 308). В конструктивных упражнениях требуется образование формы, составление словосочетания или предложения с использованием определенной формы: «В словаре «Какого рода и числа слово?» выбери 5-7 слов, род которых, как тебе кажется, ты раньше точно не знал(а). Подбери к каждому подходящее по смыслу имя прилагательное и запиши пары» (3 кл., упр. 484). Упражнения на редактирование учат контролировать свою и чужую речь, оценивать ее правильность: «Мы записали за детьми несколько предложений. Прочитай их и найди слова, которые они неправильно изменили. Как сказать верно? Определи, с формой какого числа и падежа не справились малыши» (4 кл., упр. 280). Все эти упражнения комплексного характера, поэтому включение трудностей в содержание работы не потребует значительного увеличения времени на изучение темы. Ученики могут осваивать прием определения рода существительного на материале, не вызывающем у носителя русского языка сомнений, как это предлагается в большинстве учебников, а могут делать это на трудном материале, сомневаясь в правильности подстановки местоимения, обращаясь к словарю и совершенствуя таким образом свою речь, овладевая нормами литературного языка.

Таким образом, содержание работы по формированию начальных представлений о нормах русского литературного языка должно конкретизироваться прежде всего с учетом типичных трудностей в правильном использовании языковых средств, закономерно возникающих у младших школьников вследствие вариантности образования и употребления языковых единиц и негативного влияния речевой среды. Изучение грамматики родного языка в начальной школе не должно сводиться только к осознанию уже усвоенных фактов, оно должно способствовать совершенствованию речи ребенка, усвоению грамматических норм русского литературного языка. Предлагая учащимся материал, не вполне

ими освоенный, вызывающий трудности, можно создать необходимую мотивационную базу для изучения родного языка, для развития навыков контроля за своей и чужой речью, для возникновения потребности обращаться к справочной литературе с целью получения ответа на возникающие вопросы.

Библиографический список

Бондаренко А. А., Каленчук М. Л. Формирование навыков литературного произношения у младших школьников. М.: Просвещение, 1990. 144 с.

Примерная программа по русскому языку // Примерные программы начального общего образования: в 2 ч. Ч. 1. М.: Просвещение, 2008. С. 9-53.

Цейтлин С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение. СПб.: ИД «МиМ», 1997. 192 с.

Щерба Л. В. Трудности синтаксиса русского языка для русских учащихся // Электронная версия журнала «Русский язык». 2003. № 20. URL: <http://rus.1september.ru/article.php> (дата обращения 12.06.2011).

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2011. 33 с.

И. А. Чиликова

ВЫЯВЛЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЛЕКСИКИ С НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫМ КОМПОНЕНТОМ ЗНАЧЕНИЯ В РЕЧИ НОСИТЕЛЕЙ ЯЗЫКА МЕТОДОМ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА

В статье рассматривается вопрос о реализации культуроведческого аспекта в начальном языковом образовании. Описываются результаты лингвистического эксперимента, направленного на выявление особенностей использования лексики с национально-культурным компонентом значения в речи носителей русского языка.

Ключевые слова: культуроведческая компетенция; начальное языковое образование; фразеология; устаревшая лексика, лингвистический эксперимент.

I. A. Chilikova

IDENTIFICATION OF FEATURES OF USING LEXIS WITH NATIONAL AND CULTURAL COMPONENT OF VALUE IN THE SPEECH OF RUSSIAN NATIVE SPEAKERS BY METHOD OF LINGUISTIC EXPERIMENT

The problem of cultural aspect of Russian language in primary education is considered. The results of the linguistic experiment directed on detection of features of using lexicon with national and cultural component of value in speech of Russian native speakers are described.

Key words: cultural competence; primary language education, phraseology, out-of-date vocabulary, linguistic experiment.

На современном этапе развития общества образование рассматривается как важнейший компонент культуры. Посредством образования происходит трансляция культурных ценностей. Владение духовными ценностями и культурой народа неразрывно связано с изучением языка как средства выражения и отражения национальной культуры. В Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования указывается, что предметные результаты освоения программы по русскому языку должны отражать формирование первоначальных представлений о языке как основе национального самосознания; понимание обучающимися того, что язык представляет собой явление национальной культуры [ФГОС НОО 2011: 7]. В соответствии с требованиями ФГОС НОО в примерной программе по русскому языку к личностным результатам освоения программы относится «восприятие русского языка как явления национальной культуры» [Примерные программы 2011: 10].

В исследованиях современных учёных-методистов Е. А. Быстровой, А. Д. Дейкиной, М. Р. Львова, Н. Л. Мишатиной, Л. И. Новиковой, Т. Г. Рамзаевой также подчёркивается особая значимость познания языка как одной из сторон культуры народа для общего и речевого развития школьников и связь этого процесса с формированием языковой личности школьников и культуроведческой (этнокультуроведческой, лингвокультурологической) компетенции как ее важной составляющей.

Таким образом, проблема формирования культуроведческой компетенции младших школьников в процессе языкового образования приобретает социальную значимость.

В связи с этим возникает вопрос: на каком языковом материале можно выстраивать методику работы, направленную на формирование у обучающихся отношения к родному языку как национально-культурной ценности?

Для ответа на этот вопрос мы проанализировали исследования, посвящённые содержанию культуроведческого аспекта обучения русскому языку в школе (Е. А. Быстрова, А. Д. Дейкина, Т. А. Ладыженская, Л. И. Новикова и др.), типологии лексических единиц с национально-культурным компонентом значения (Е. М. Верещагин, В. В. Виноградов, В. Т. Костомаров, В. А. Маслова, Ю. С. Степанов, В. Н. Телия и др.), а также положения когнитивной лингвистики о ключевых концептах (Н. Д. Арутюнова, Ю. С. Степанов, Н. Л. Мишатиная, В. Н. Телия и др.)

В качестве дидактического материала для культуроориентированного обучения русскому языку в начальной школе могут быть использованы устаревшие слова и фразеологизмы русского языка. Это наиболее доступный для понимания младшими школьниками языковой материал, который будет вызывать у учащихся интерес своей новизной. Данный языковой материал может обеспечить как рациональный, так и эмоциональный путь постижения связи языка и культуры. В результате будут созданы условия для формирования у обучающихся отношения к родному языку как национально-культурной ценности.

При отборе языковых единиц мы руководствовались принципами доступности и коммуникативной значимости: выбирали единицы, встречающиеся в произведениях, предназначенных для детского чтения: устаревшие слова (*очи, уста, палаты, светлица, кафтан, верста, аршин*) и фразеологизмы, в состав которых входят такие слова (*беречь как зеницу ока, верста коломенская, ума палата, не было ни гроша, да вдруг алтын*).

Следующий принцип отбора языкового материала – принцип культурологической ценности. В данную группу вошли единицы языка, сохраняющие интересную информацию об истории, культуре и традициях русского народа (*посад, слобода, писарь, ратник, выносить сор из избы, заваривать кашу, третий калач, не всякое лыко в строку, как Мамай прошел*).

В соответствии с принципом воспитывающего обучения был отобран языковой материал, отражающий ценности русской культуры. Согласно «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» такие ценности, как патриотизм, семья, наука, труд, человечество и др., являясь основой духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся, должны быть интегрированы в содержание отдельных учебных предметов. С опорой на труды Ю. С. Степанова [Степанов 1997] были отобраны концепты русской культуры, соответствующие указанным выше базовым национальным ценностям, а также лексический и фразеологический материал, репрезентирующий данные концепты (Россия, родная земля: *ни пяди [земли], Русь-матушка, отчий край, Москва не сразу строилась, язык до Киева доведёт; дом: горница, красный угол, завалинка; слово, алфавит, язык: начать с азов, азбучные истины, из уст в уста, красная строка; ремесло: золотые руки, понасть впросак, не всякое лыко в строку; человек: уста, чело, светлая голова и т.д).*

Тем не менее возникла необходимость обосновать обращение к данному кругу языковых единиц, выявить их значимость для носителей языка. Необходимо было экспериментальным путём подтвердить гипотезу о том, что отобранный лексический и фразеологический материал является неотъемлемой составляющей частью речи носителей языка и источником значимой культурно-исторической информации. С этой целью был проведён лингвистический эксперимент, в котором приняли участие *80 студентов* первого курса УрГПУ. В качестве ресурса лексического материала были использованы словари, включающие единицы языка с национально-культурным компонентом значения (устаревшую лексику, фразеологию) и репрезентанты концептов русской культуры [Бирих, 2007; Розе, 2009; Степанов, 1997; Фёдоров, 2012].

Приведём в статье некоторые результаты данного эксперимента. В ходе эксперимента был применён метод тестирования. Тест включал в себя отобранные в соответствии с указанными выше принципами лексические и фразеологические единицы разных тематических групп, соотносимые с концептами русской культуры.

Задания предполагали прямое толкование устаревших слов и фразеологизмов, восстановление или подбор фразеологизмов, в состав которых входят слова-реалии и устаревшие слова различных тематических групп.

К языковым единицам, репрезентирующим наиболее значимый концепт *человек*, могут быть отнесены устаревшие слова, обозначающие части тела человека, и фразеологизмы, включающие данные слова. Опрашиваемым студентам было предложено объяснить значения слов *уста*, *чело*, *зеница*, *перст*. Значение слова *чело* объяснили 92% студентов, *уста* – 88%, *перст* – 68%, *зеница* – 12% (количественные показатели здесь и далее представляют процентное соотношение частотности ответов с общим количеством испытуемых). Участники эксперимента без труда вспомнили фразеологизмы, включающие вышеназванные лексические единицы: *беречь как зеницу ока* – 54 %, *из уст в уста* – 34 %, *устами младенца глаголет истина* – 22%, *бить челом* – 18%, *око за око* – 12%, *из первых уст* – 10%, *один как перст* – 8%,

С учётом внутренней формы фразеологизмов, с концептом *человек* могут быть соотнесены фразеологизмы, включающие антропонимы. В ходе выполнения заданий эксперимента, студентам предлагалось восстановить фразеологизмы, дополнив их именами.

Студенты в ходе выполнения задания показали следующие результаты: *филькина грамота* – 88%; *Фома неверующий* – 76%; *по Сеньке и шапка* – 64%; *тришкин кафтан* – 42%; *мели, Емеля, твоя неделя* – 26%; *Куда Макар телят не гонял* – 12%; *на бедного Макара все шишки валятся* – 8%;

Высокий процент верно выполненных заданий позволяет сделать вывод, что данные единицы языка являются общеизвестными. Включение вышеуказанных устаревших слов и выражений в содержание обучения русскому языку в начальной школе будет способствовать усвоению культурной ценности *человек* на доступном языковом материале.

Тесная связь с историей, культурой, традициями русского народа наиболее чётко прослеживается во фразеологизмах, в состав которых входят топонимы. Студенты смогли без труда вспомнить следующие фразеологизмы: *Москва слезам не верит* – 92%; *язык до Киева доведёт* – 84 %; *в Тулу со своим самоваром не ездят* – 68%; *погиб как швед под Полтавой* – 58%; *верста коломенская* 44 – %; *во всю ивановскую* – 42%.

Соотносимые с концептом *Россия, родная земля*, данные единицы языка содержат информацию не только о народных традициях, но и об исторических событиях, сыгравших решающую роль в судьбе русского народа. Тем не менее, задания, связанные с выявлением информации, содержащейся во внутренней форме фразеологизмов, вызвали серьёзные затруднения. Студентам необходимо было соотнести происхождение того или иного фразеологизма с событиями российской истории. Например, выбрать из ряда фразеологизмов те, которые связаны с деятельностью Ивана Грозного: *Филькина грамота*; *концы в воду*; *вот тебе, бабушка, и Юрьев день*; *казанская сирота*. Выполнили задание без ошибок 2 %, справились частично 10 % студентов. Следовательно, употребляя

в речи фразеологизмы, носители языка, как правило, не задумываются об их происхождении.

Языковые единицы, репрезентирующие концепты *дом, уют*, мы разделили на несколько тематических групп: *пища, одежда и обувь, предметы домашнего обихода и орудия труда*. Одни задания предполагали восстановить фразеологизм, другие – записать по памяти.

С заданием, направленным на восстановление фразеологизмов, справились большинство студентов. В качестве примеров приведём следующие результаты: с восстановлением фразеологизма *на воре шапка горит* справились 70 % студентов; *в подмётки не годится* – 52%; *за подол держаться* – 6%; *два сапога пара* – 82%; *тришкин кафтан* – 10%; *родиться в сорочке* – 78 %; *заткнуть за пояс* – 62 %; *дать/давать по шапке* – 14%; *по Сеньке и шапка* – 40 %; *ох, тяжела ты, шапка Мономаха* – 64% .

Однако воспроизвести по памяти фразеологизмы оказалось для студентов более сложной задачей. Например, необходимо было записать фразеологизмы, включающие слова *коромысло, самовар, ступа, сани, телега*. Ниже приведены результаты: *остаться у разбитого корыта* – 14%; *в Тулу со своим самоваром не ездят* – 12 %; *любишь толочь воду в ступе* – 10%; *любишь кататься, люби и саночки возить* – 8%; *дым коромыслом* – 8 %; *садиться не в свои сани* – 2 %; *готовь сани летом* – 2%; *наступить на те же грабли* – 6%.

Это говорит о том, что носителям языка знакомы лексические единицы данных тематических групп, поскольку используются в произведениях художественной литературы, употребляются в речи старшего поколения, но не всегда актуальны в речевой практике современных студентов.

Наибольшую трудность вызвали лексические единицы, репрезентирующие концепты *язык, алфавит*. В тестовых заданиях было предложено вспомнить и записать фразеологизмы, включающие названия букв кириллицы. Ответы были следующие: *начинать с азов* – 10 %; *за аз да буки так и указку в руки* – 8%; *аз да буки вот и все науки* – 6%; *сделать на ять* – 6%; *от аза до ижицы* – 4%; *ни аза в глаза не видеть* – 2 %; *твердить азы* – 2%; *стоять фертом* – 2 %; *грамоты не знает, а цифирь твердит* – 2 %. Как правило, наиболее известными являются первые буквы кириллицы, что и объясняет частое употребление в речи фразеологизмов, включающих слова *аз, буки*. Другие фразеологизмы данной тематической группы незнакомы большинству студентов.

Кроме того, были выявлены некоторые ошибки в употреблении фразеологизмов. Причинами ошибок является отсутствие знаний о культурно-исторической информации, хранящейся во внутренней форме фразеологизмов, а также неверное толкование устаревших слов, входящих в состав фразеологизма. Приведём примеры ошибок в толковании устаревших слов: *зга* – темнота, пустота; *бирюльки* – бездельники; *сокол* – бедняк; *канитель* – суета, труба; *лясы* – разговоры, речь, язык; *рожон* – риск, неприятель. Неточности и ошибки в записи фразеологизмов: *лучше зеница в руках, чем журавль в небе; тут ни зги, ни света; сапогом щи хлебать; ледовое побоище; в гости со своим самоваром не ездят; погиб как швед под Москвой; язык до добра доведёт; два горшка,*

два вершка; попасть в канитель; пуд соли проглотил; тихим сапом; довести до белого колена.

Таким образом, результаты эксперимента дали нам возможность выявить степень актуальности в речи носителей языка единиц с национально-культурным компонентом значения (устаревших слов и фразеологизмов). Лексические и фразеологические единицы, которые знакомы и наиболее понятны носителям языка, могут быть легко усвоены младшими школьниками.

Употребляя фразеологизмы в речи, носители языка не всегда обращают внимания на их внутреннюю форму, не связывают происхождение фразеологизмов с историческими событиями и культурными традициями народа. Это говорит о необходимости, используя данный языковой материал в школьной практике, формировать у обучающихся умение извлекать культурно-историческую информацию, которую содержат устаревшие слова и фразеологизмы.

Особенность восприятия устаревших слов и фразеологизмов носителями языка, а также значимость культурно-исторической информации, хранящейся в данных единицах, доказывает обоснованность использования устаревших слов и фразеологизмов в качестве дидактического материала для культууроориентированного обучения на уроках русского языка в начальной школе.

Библиографический список

Бирих А. К. Русская фразеология. Историко-этимологический словарь 6000 фразеологизмов / СПбГУ; Межкаф. словарный каб. Им. Б. А. Ларина; А. К. Бирих, В. М. Мокиенко, Л. И. Степанова; под ред. В. М. Мокиенко. 3-е изд., испр. и доп. М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. 926, [2]с.

Розе Т. В. Большой фразеологический словарь для детей. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2009. 224 с.

Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа. В 2 ч. Ч. 1. 3-е изд. М.: Просвещение, 2011. 400 с. (Стандарты нового поколения).

Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. 824 с.

Фёдоров А. И. Толковый словарь устаревших слов и фразеологических оборотов русского литературного языка: около 20000 слов и выражений / Ин-т филологии Сибирского отд-ния РАН; А. И. Фёдоров. М.: Восток-Запад, 2012. 894 с.

Федеральный государственный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2011 г. / М-во образования и науки Рос. Федерации. М.: Просвещение, 2011. 33 с. (Стандарты второго поколения).

ОЦЕНКА В РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И ПУТИ ОБУЧЕНИЯ ОЦЕНОЧНОМУ ВЫСКАЗЫВАНИЮ

В статье определяется роль обучения оценочному высказыванию в формировании универсальных учебных действий у младших школьников, содержание и этапы работы в этом направлении, приемы обучения созданию оценочного высказывания.

Ключевые слова: универсальные учебные действия, оценочное высказывание, средства выражения оценки, этапы обучения оценочному высказыванию, методы и приемы обучения оценочному высказыванию.

V. A. Shuritenkova

ASSESSMENT IN YOUNGER STUDENTS SPEECH AND WAYS OF TEACHING THEM EVALUATIVE STATEMENT

The article defines the role of teaching an evaluative statement in the development of universal learning activities in younger students. The contents and steps of work in this direction, the ways of evaluation creation are described in the article.

Key words: universal learning activities, evaluative statement, means of expressing evaluation, steps of teaching evaluative statement, methods and teaching techniques of teaching evaluative statement.

В ФГОС начального общего образования оценочному компоненту отводится значительная роль: в требованиях к результатам освоения основной образовательной программы начального образования говорится, что метапредметные результаты ее освоения «должны отражать <...> формирование умения контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей <...> готовность излагать свое мнение и аргументировать свою точку зрения и оценку событий <...> адекватно оценивать свое поведение и поведение окружающих» [ФГОС 2011: 9]. Обозначенные навыки требуют от ученика умения создавать оценочное высказывание, которое является средством вербализации оценки, строится по определенным законам и включает единицы разных уровней языка с оценочной семантикой.

Оценки также необходимы человеку для организации взаимодействия с предметным миром, с другими людьми, с обществом. В оценках «достаточно полно отражаются и вместе с ними развиваются многие важные качества личности: нравственные, интеллектуальные, эмоциональные, морально-волевые, эстетические» [Мнацакян 1991: 3]. В процессе оценивания у ребенка формируются такие логические операции, как анализ, сравнение, обобщение, он овладевает умениями связной речи.

Оценка определяется социальной позицией, мировоззрением, уровнем культуры, интеллектуального и нравственного развития человека, выражает личные мнения и вкусы говорящего.

Как показывают исследования Н. Тихонова, Г. Любиной и подтверждают

исследования автора данной статьи, младшие школьники таким умением не владеют. Это объясняется тем, что, во-первых, в дошкольном детстве ребенка, как правило, специально не учат построению оценочного высказывания; во-вторых, естественная речевая среда не обеспечивает ребенка в достаточной степени ни средствами выражения оценки, ни представлением о структуре оценочного высказывания, поэтому оценки первоклассников очень категоричны и двухмерны: *хорошо / плохо, нормально / ненормально, люблю / не люблю* и т.п. Оценочные высказывания полной структуры в речи детей этого возраста обычно отсутствуют.

Обучение в начальной школе – важный этап формирования универсальных учебных действий, обеспечивающих умение учиться, т. е. формирование учебной деятельности ребенка. Одним из умений, обеспечивающих продуктивность этой деятельности, является умение оценивать учебные действия и их результат. Следовательно, одна из задач учителя – научить школьников создавать оценочное высказывание, посредством которого оценка вербализуется. Для решения этой задачи педагогу необходимо знать, какие суждения (высказывания) являются оценочными, каковы их функции, готов ли первоклассник к созданию оценочного высказывания, какова стратегия и тактика обучения составлению текста этого жанра. Ответим на эти вопросы.

Оценочными являются такие суждения и высказывания, в которых говорится о том, что человек считает ценным, плохим или безразличным, которые выражают убеждения человека о том, что есть «добро» и что есть «зло» [Ивин 1988: 11].

Наличие в оценке субъективности, с одной стороны, и указания на свойства объекта, с другой, позволяют выделить две функции оценочных суждений: функцию выражения и функцию замещения. **Функция выражения** в оценочных высказываниях выступает на первый план в тех случаях, когда субъект обозначает с их помощью свое отношение к объекту, «свою психическую реакцию (одобрение, порицание) на ту или иную вещь или событие» (*Этот человек хороший. Петин ответ верный*) [Ивин 1988: 36]. **Функция замещения** выражается в оценочных высказываниях, характеризующих степень соответствия или несоответствия объекта стереотипу, эталону (*у Светы ответ был неполный, потому что она забыла о некоторых пунктах памяти*). В речи младших школьников функция выражения проявляется, например, в оценочных суждениях и высказываниях о литературном герое, картинах природы. Функция замещения – в учебной ситуации, когда оценка характеризует результат учебной деятельности или правильность учебных действий с точки зрения их соответствия или несоответствия заданному эталону.

Ценностное отношение к объекту оценки выражается прежде всего в слове. Это объясняет необходимость обогащения словаря детей оценочной лексикой. Следует отметить, что учащиеся употребляют в речи лексику как с денотативной, так и с коннотативной оценочностью (*отличный, грязь,*

счастливый, позор, вкусно – оценочность денотативная; *крутой* фильм, *красочный* рассказ – оценочность коннотативная). Слова с адгерентной (ситуативной) оценочностью в речи детей данного возраста употребляются крайне редко (*барская* игра, т.е. очень интересная, увлекательная), это объясняется тем, что дети актуализируют в речи единицы, закрепленные в языке-системе, адгерентная же оценочность имеет окказиональный характер.

Дети этого возраста употребляют оценочную лексику всех грамматических классов: существительные (*чулочки, огурчишко, цыплице*), прилагательные (*чистенькая, грязный, хороший*), глаголы (*ругаться, люблю*), наречия (*хорошо, тихонечко, больновато*). Мы видим, что речь первоклассников лексически достаточно разнообразна, это позволяет говорить о том, что ребенку данного возраста свойственно оценивать предметы и явления действительности, выражать свое отношение к ним.

Наличие в оценке субъективного компонента, в котором выражается отношение субъекта оценки к ее объекту, определяет один из принципов обучения детей семи лет созданию оценочного высказывания – движение от эмоциональной оценки к рациональной, и обуславливает отбор языковых средств, которые следует включить в содержание обучения оценочному высказыванию: это не только лексика с частнооценочным значением, но и конструкции, позволяющие выразить «Я» говорящего, – *мне кажется, по-моему* и т. п.

Понимание оценочного высказывания (ОВ) как речевого действия дает возможность рассматривать его в структуре учебной деятельности и утверждать, что обучение созданию ОВ происходит поэтапно:

- обогащение речи детей языковыми средствами выражения оценки и формирование представления о структуре оценки и ОВ;
- создание мотивации для порождения ОВ;
- формирование и совершенствование умений, необходимых для создания ОВ в процессе оценивания чего-, кого-либо.

Анализ особенностей речи первоклассников позволяет заключить, что у детей есть определенный запас лексических единиц с оценочным значением, они употребляют сложноподчиненные предложения с причинно-следственными отношениями, соединяя предикативные единицы в них с помощью союза *потому что*. Следует отметить, что дети с трудом осваивают способы связи структурно-смысловых частей рассуждения, у них наблюдается стремление к стереотипному употреблению союза *потому что*, что в известной мере провоцируется в процессе общения постановкой педагогом одного и того же вопроса *почему?* Организуя работу по обучению данному виду аргументативного текста, необходимо особое внимание обратить на формальные средства связи смысловых частей оценочного высказывания: составные союзы, вводные слова.

Анализ структуры детских оценок выявляет следующую закономерность: в ситуации, когда задан эталон оценки, оценочные высказывания детей более развернуты, помимо собственно оценки (чаще всего общей «*понравилось / не*

понравилось, хорошо / плохо) представлена ее аргументация (86%), рекомендации же нами обнаружены лишь в 33 высказываниях из 480 (7,3%), хотя в произвольных оценочных высказываниях присутствуют невербализованные рекомендации («забыл закончить рассказ», т. е. «в следующий раз помни, что у рассказа должна быть концовка», «неровно детальки приклеила», т. е. «детали аппликации приклеивай аккуратно, ровно», «рассказывал невыразительно, тихо», т. е. «рассказывать стихотворение надо выразительно (объясняет) и громче» и т. п.). В речи детей преобладают абсолютные общие оценки.

Мы обнаружили, что для речи детей семи лет в ситуациях непринужденного общения характерно употребление оценочных суждений. Развернутые ОВ в речи детей данного возраста появляются преимущественно в ситуациях, мотивирующих их создание. Беден арсенал языковых средств, с помощью которых дети выражают свои оценки. Необходимость же овладения техникой создания речевого произведения, устанавливающего соответствие или несоответствие объекта оценки эталону, на основе которого происходит оценивание, обусловлена тем, что любой человек в течение жизни постоянно оценивает предметы, ситуации, поступки и действия других людей. Причем совершает это не только во внутренней речи, но и в «поверхностных структурах собственно коммуникации, где эксплицируется высказывание, представляющее собой вербализованный продукт, призванный информировать коммуникантов» о характере оценок говорящего [ЛЭС 2012: 233].

В учебно-речевой ситуации оценка побуждает того, кому адресована, к совершенствованию своих знаний и умений, к развитию самостоятельности и критичности, к самооценке своего труда, т. е. является средством стимуляции и ориентации обучаемого. Значимость оценки в жизни ребенка и обуславливает необходимость овладения им умением создавать ОВ. При этом задачи педагога:

- демонстрировать образцы оценочных высказываний в учебных ситуациях, в общении на прогулках и в совместных играх, на экскурсиях и т. п.;
- создавать такие ситуации, которые побуждают ребенка кого-либо, что-либо оценить.

Проектируя методику обучения младших школьников созданию ОВ, мы не ставим своей задачей обучение детей всем компонентам оценочной деятельности, связывая содержание работы с языковым материалом, т. к. исходим из того, что все компоненты оценочной деятельности формируются одновременно, в процессе обучения созданию ОВ.

В обучении детей семи-восьми лет созданию оценочного высказывания определяются два направления:

- обогащение речи детей средствами языка, используемыми для выражения оценки,
- обучение построению ОВ.

Определим содержание работы по обучению первоклассников созданию оценочного высказывания. В процессе этой работы дети получают

представление о невербальных и вербальных (лексических) средствах выражения оценки, способах выражения главной мысли ОВ с помощью слова, о рассуждении как функционально-смысловом типе речи и его разновидности – ОВ (его функции в речи, структуре, языковых особенностях), средствах связи структурных частей ОВ, видах ОВ (их жанровом своеобразии: замечание, порицание, одобрение как виды эстетических и нравственных оценок, как оценка результатов и способов действия при решении учебных задач, характеристика литературного героя, его поступков, мотивов поведения), об этикетных формулах, употребительных в разных видах ОВ, о стилистической дифференциации ОВ в зависимости от ситуации общения (в разговорной и деловой речи).

Приемы обучения созданию оценочного высказывания определяются методами развития речи детей: имитативным, коммуникативным, конструктивным, это:

- создание учебно-речевых ситуаций на уроках, требующих оценивания кого-либо (чего-либо);
- специально организованные наблюдения во время экскурсий, прогулок, побуждающие к созданию ОВ;
- толкование значений слов, их эмоционально-экспрессивных окрасок в процессе анализа художественного текста и выборе слова для ОВ;
- составление синонимических рядов и антонимических пар из слов с оценочным значением, включение их в собственные ОВ;
- составление предложений, структурных частей текста, высказываний по типу данного;
- составление словосочетаний и предложений с оценочным значением на заданную тему или заданного типа, включение их в ОВ;
- составление рассказов по картинкам, иллюстрациям к художественным произведениям, включающих оценочные суждения или элементы оценки;
- моделирование образцов текстов-рассуждений и ОВ, составление собственных текстов в соответствии с полученной моделью;
- составление собственных текстов-рассуждений на заданную тему и ОВ, соответствующих задачам общения;
- редактирование: исправление ошибок в словоупотреблении, в построении словосочетаний, предложений, текстов.

Обучение созданию ОВ считаем необходимым начать с обогащения речи детей этикетными формулами и выражениями, поскольку любая типизированная ситуация, в том числе и ситуация оценивания, предполагает употребление устойчивых формул общения, обслуживающих ее и принятых национальным коллективом носителей языка. Социально определенные ситуации требуют функционально определенных знаков. Личность в процессе социализации усваивает необходимость (привычку, обычай) использования знаков, указывающих на отношение к собеседнику, позволяющих устанавливать контакт в нужной тональности соответственно взаимоотношениям общающихся, обстановке общения [Акишина, Формановская 2000: 9], теме,

типу текста и виду речи. Этикетные формулы играют немаловажную роль в построении ОВ, являясь его зачином, позволяющим сформулировать отношение к объекту оценки, мнение о нем, или клише, помогающем автору ОВ сформулировать совет-рекомендацию.

В качестве таких этикетных формул, обогащающих речь детей и облегчающих им построение ОВ, мы вслед за А. А. Акишиной и Н. И. Формановской [Акишина, Формановская 2000: 68-72, 96-100] выделили речевые стереотипы, выражающие согласие – несогласие, совет, предложение. Мы рекомендуем начинать работу с активизации в речи детей именно этих формул, т.к. они являются наиболее частотными, типизированными, доступными для детей формами выражения отношения субъекта оценки к ее объекту и являются средством установления контакта между адресатом и адресантом.

Особенность детской речи заключается в том, что дети не могут вербализовать логические связи между основными компонентами высказывания, соотносимыми с разными аспектами оценки, поэтому на следующем этапе мы предлагаем организовать работу по обогащению речи детей вводными словами, являющимися средством оформления логических связей высказывания. В ОВ можно выделить средства, которые способствуют логическому представлению аргументов оценки, экспрессивной ее подаче, созданию необходимой тональности высказывания, то есть обеспечивают доступность информации и комфортность ее восприятия. К этим средствам можно отнести вводные слова и сочетания разных семантических групп.

Вводные слова и сочетания: *во-первых, во-вторых, таким образом, например, следовательно* и др. – передают порядок изложения аргументов оценки, их логику, способствуют четкому объяснению данной оценки. Вводные слова: *действительно, конечно, безусловно, разумеется* и др. – в сочетании с наречиями *правильно, верно* выражают модальность убежденного согласия при выражении положительной оценки. Названные логические структуры мы посчитали необходимым включением в перечень речевых стереотипов, рекомендуемых для усвоения детьми в процессе их обучения созданию ОВ.

В завершающей фазе высказывания, содержащего оценку какого-то лица, его действий или речевого произведения, наличествуют рекомендации, советы, побуждающие адресата к какому-либо действию, поэтому в их составе присутствуют побудительные конструкции. Чаще всего в основе таких конструкций находятся глаголы в форме повелительного наклонения 2 лица (*Чтобы аппликация получилась аккуратной, в следующий раз **бери** меньше клея для смазывания деталей*), с помощью которых автор организует познавательную, предметную деятельность адресата. Семантикой побуждения также обладают предложения, в которых присутствуют модальные слова со значением возможности, необходимости, долженствования в сочетании с инфинитивом (*Чтобы получился рассказ, Наташе **необходимо придумать** его конец; Чтобы правильно выделить звук, **нужно тянуть** его в целом слове*). Косвенное побуждение может выражаться формами сослагательного наклонения (*Саша **мог бы смешать** желтую и красную краски, чтобы*

нарисовать оранжевые листочки; Алёна могла бы подобрать свои примеры, тогда ее было бы интересно слушать). Отметим, что все побудительные конструкции позволяют реализовать одну из функций оценки – функцию управления.

В оценочном высказывании несмотря на то, что оценивание осуществляется в соответствии с определенным эталоном, говорящий выражает свое отношение к объекту оценки. Средством выражения категории субъективности в ОВ являются предложения с местоименными формами 1 лица единственного числа, которые могут быть представлены в нескольких разновидностях:

– Безличные предложения с косвенным дополнением, выраженным личным местоимением 1 л. ед.ч. в форме Д.п. (*Мне кажется, что Марина неверно выделила второй звук в слове «береза»*);

– Двусоставные предложения с местоимением – подлежащим *Я* и согласуемым с ним глаголом-сказуемым в форме изъявительного или условного наклонения или составным именным сказуемым с нулевой связкой (*Я думаю, что рассказ у Оли получился, потому что...; Я хотела бы возразить Никите...; Я не согласен с Федей, что осень – скучное время года*).

Перечисленные выше средства используются автором ОВ для выражения собственной точки зрения на объект оценки, на этом основании мы включили их в перечень речевых стереотипов, предназначенных для обогащения словаря ребенка в процессе обучения созданию ОВ.

Определив наиболее доступные в силу их типизированности языковые средства оформления ОВ, мы переходим к следующему этапу нашей работы – к обогащению словаря детей лексическими единицами, служащими для выражения разных видов оценки: нравственной, эстетической, оценки способа и результата учебной деятельности. Определить круг лексики с оценочным значением, которая может быть предложена для обогащения словаря старших дошкольников, учитель может, проанализировав тексты художественных произведений в хрестоматиях по литературному чтению. Обычно в них выделяется три группы такой лексики: оценка внешних признаков; черт характера, качеств человека; эмоционального состояния, настроения.

По характеру оценки мы разделили оценочную лексику, содержащуюся в художественных текстах на три группы:

- выражающая нравственно-этическую оценку (*дружелюбный, бессердечный*),
- выражающая прагматическую оценку (*хорошо, нельзя*),
- выражающая эстетическую оценку (*стройный, опрятный*).

В процессе деления мы учитывали семантические особенности некоторых лексических единиц, заключающиеся в том, что одна и та же единица с учетом актуализации того или иного семантического признака может быть включена в разные семантические группы, так как некоторые лексемы в одних случаях служат для выражения нравственно-этических оценок, а в других – прагматических (*Заступиться за слабого – это хорошо. – Быть*

наблюдательным – это хорошо. Перебивать старших нельзя. – Ходить зимой без шапки нельзя) [Федосеев 1998].

Одним из важнейших условий обучения созданию ОВ и средством мотивации оценочной деятельности первоклассников является обогащение представлений детей о природе в процессе непосредственного наблюдения за ней. Картины природы, воспринимаемые ребенком во время прогулок и экскурсий, вызывают полифонию чувств и потребность поделиться этими переживаниями со сверстниками и взрослыми, вербализовать их в оценочных суждениях и высказываниях. Следовательно, в качестве одной из форм организации процесса обучения созданию оценочного высказывания можно рекомендовать экскурсию.

Вышесказанное дает нам основание выделить в обучении созданию ОВ младших школьников следующие направления работы

- 1) словарная работа,
- 2) обучение созданию аргументативного текста и ОВ,
- 3) ознакомление со спецификой оценки в учебной ситуации,
- 4) обучение созданию собственных ОВ в учебной ситуации.

В качестве принципа обучения оценке и ОВ выделяем принцип направленность обучения:

- от эмоциональной оценки к рациональной;
- от общей оценки к частной;
- от субъективной оценки к объективной.

Процесс обучения учащихся оценке и созданию оценочного высказывания строится по следующему алгоритму: побуждение к оценочной и речевой деятельности, знакомство с содержанием и структурой оценки и оценочного высказывания, обогащение языковой базы для вербализации оценки, создание детьми оценочных высказываний. Такая последовательность определена педагогическими условиями, обеспечивающими успешное формирование умения создавать оценочное высказывание: реализацией деятельностного подхода в обучении, комплексным формированием всех составляющих оценочного высказывания в разных видах деятельности.

Библиографический список

Акишина А. А., Формановская Н. И. Русский речевой этикет. М.: Русский язык, 2000. 181 с.

Ивин А. А. Основания логики оценок. М.: Моск. ун-т, 1988. 230 с.

Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: пособие для учителя / под ред. А. Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2013. 152 с.

Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. М.: Сов. энциклопедия, 2012. 685 с.

Мнацакян Л. И. Личность и оценочные способности старшеклассников. М.: Просвещение, 1991. 191 с.

Сиротнина О. Б. Русская разговорная речь: Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1983. 80 с.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2011. 33 с.

ИЗ МЕТОДИЧЕСКОГО ОПЫТА

Е. Ф. Ахмадиева

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА (АНАЛИЗ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ БУНЕЕВА Р. Н., БУНЕЕВОЙ Е. В. И ДР.)

В статье рассматривается возможность формирования информационной компетентности у школьников 5-9 классов при работе с учебно-научным текстом на материале учебного комплекса по русскому языку, авторы Бунеев Р. Н., Бунеева Е. В. и др.

Ключевые слова: информационная компетентность, учебно-научные тексты, методический аппарат учебников, формирование информационной компетентности.

E. F. Ahmadieva

FORMATION OF INFORMATIVE COMPETENCE ON LESSONS OF RUSSIAN : ANALYSIS OF EDUCATIONAL COMPLEX ON RUSSIAN OF BUNEEV R.N., BUNEEVA E.V. AND OTHER

Possibility of forming of informative competence is examined for schoolchildren 5-9 classes during work with educational-scientific text on material of educational complex on Russian authors of Buneev R.N., Buneeva E.V. and other

Key words: informative competence, educational-scientific texts, methodical vehicle of textbooks, forming of informative competence.

Образование в современном информационном обществе нацелено на формирование компетентностной личности. Информационная компетентность выделяется как ключевая, и в современных образовательных стандартах формирование информационной компетентности обозначено как приоритетное направление. Существует несколько подходов в определении содержания информационной компетентности. Думается, что особого внимания в системе школьного образования заслуживает подход к определению информационной компетентности, в котором исходными являются категория «информация», процессы восприятия информации человеком, операции с информацией, способности информационной деятельности – целенаправленный поиск, анализ, переработка информации, получение знаний из информации. «Информационная компетентность – интегративное качество личности, являющееся результатом отражения процессов отбора, усвоения, переработки, трансформации и генерирования информации в особый тип предметно-специфических знаний, позволяющее вырабатывать, принимать, прогнозировать и реализовывать оптимальные решения в различных сферах деятельности» [Тришина: электронный ресурс]. Прежде чем перейти к работе с медиапродуктами (медиаисточниками инфор-

мации), учащимся необходимо научиться приемам работы с информацией текста (устного или письменного), то есть учащиеся должны уметь работать с информацией вне зависимости от используемых средств доступа к ней, ее обработки и распространения.

В Федеральных стандартах второго поколения для основной школы уделяется отдельное внимание работе с информацией: «При изучении учебных предметов обучающиеся усваивают приобретенные на первой ступени навыки работы с информацией и пополняют их. Они смогут работать с текстами, преобразовывать и интерпретировать содержащуюся в них информацию» [Примерная основная образовательная программа 2011: 25].

Таким образом, одним из приоритетных направлений в школе является формирование информационных умений.

Основными видами деятельности с информацией являются понимание, поиск и аналитическая обработка информации; оценка, применение и представление информации. Эти умения и составляют основу информационной компетентности.

Источником информации в школе является учебно-научный текст – основная содержательная единица обучения. Поэтому работа с учебно-научным текстом – одно из важнейших направлений школьного обучения. Безусловно, ведущая роль в формировании информационных умений в школе принадлежит предмету «Русский язык», «так как при изучении данного предмета учащиеся знакомятся с текстом как речевым произведением и овладевают способами действия, направленными на восприятие и порождение текста. Формирование текстовых умений должно обеспечить учащимся осознанное усвоение информации учебно-научного текста» [Кусова 2014: 119].

Для того чтобы составить представление о современном состоянии работы с информацией при изучении учебно-научного текста на уроках русского языка, рассмотрим программу и комплекс учебников «Русский язык» для 5-9 классов авторского коллектива Бунеев Р. Н., Бунеева Е. В., Комиссарова Л. Ю., Текучева И. В., под научной редакцией А. А. Леонтьева [Программа по русскому языку 2010].

В программе особое внимание уделяется работе с информацией. В пояснительной записке к программе по русскому языку выделены основные содержательно-целевые направления (линии) развития учащихся средствами предмета «Русский язык», одно из которых – овладение функциональной грамотностью. «Под функциональной грамотностью мы понимаем способность учащегося свободно использовать навыки чтения и письма для целей получения информации из текста, т.е. для его понимания и преобразования, и для целей передачи такой информации в реальном общении» [Программа по русскому языку 2010: 27].

Информационные умения обозначены в программе в категории метапредметных и предметных результатов обучения. В результате обучения учащиеся должны уметь: читать учебно-научные тексты изучающим чтением; самостоятельно *вычитывать* все виды текстовой информации; адекватно *понимать* ос-

новную и дополнительную информацию текста; *извлекать* информацию, представленную в разных формах; письменно подробно излагать учебно-научный текст; составлять тезисы, конспект; писать рецензию, реферат.

Таким образом, программа нацеливает на формирование информационной компетентности учащихся при работе с учебно-научным текстом. Установим соответствие материала, заявленного в программе, и представленного в учебниках русского языка для 5-9 классов.

Теоретический материал представлен в текстах различных рубрик: «Вопросы, которые помогают повторить изученное, понять тему, сделать вывод», «Материал для наблюдений по новой теме», «Ключевые слова темы», «Задания для развития устной речи» и др.

Содержание учебников организовано таким образом, что перед изучением каждой темы в учебнике предлагаются вопросы, помогающие школьнику вспомнить необходимые сведения для изучения нового материала, мотивирующие на поиск новой информации. Перед изучением нового материала в 5-8 классах в рубрике «Вопросы для повторения» авторы предлагают ответить на такие вопросы/выполнить задания: «Прочитай тему урока. Как ты думаешь, какой материал необходимо вспомнить, чтобы перейти к изучению данной темы?», «Перед чтением текста составь и запиши вопросы, на которые ты надеешься получить ответ. После чтения определи: а) на какие вопросы ты получил ответ; б) какая новая для тебя информация содержится в тексте». «Ты уже знаешь, что понимание текста начинается еще до чтения. Предположить содержание учебно-научного текста можно по заглавию. Прочитай заглавия текстов. Определи, из каких учебников они взяты. Что можно предположить по заглавиям о содержании и построении текстов? Поясни ход своих мыслей. После чтения сопоставь свои предположения с содержанием текста», «Знакомься с вопросами, представь себя в роли учителя. Ты расположил бы их в том же порядке или как-то иначе? Как ты думаешь, на какой вопрос твоим ученикам ответить легче всего?», «Прочитай название темы и вопросы. Как они соотносятся?», «Предположим, тебе нужно подготовить ответ на тему... Какие ключевые слова ты записал бы?», «Познакомься с вопросами. Логична ли их последовательность? Дополни данный перечень своими вопросами», «Прочитай вопросы. Какие вопросы можно считать избыточными? Исключи их».

Представленные задания способствуют формированию умения получать новую информацию, анализировать представленные материалы, представлять полученную информацию в виде развернутого ответа, сообщения, активизируют имеющиеся знания.

Во время чтения текста учащиеся выполняют задания, формирующие умения, обеспечивающие понимание, поиск и аналитическую обработку информации: «Допиши недостающие в определении слова», «Найди и прочитай предложение, выражающее главную мысль», «Отражает ли заглавие основную тему текста?», «Составь план текста в виде вопросов к каждому абзацу», «Найдите и выпишите ключевые слова текста», «Прочитай текст в рамке. Озаглавь его. Разбей текст на смысловые части. Поставь к каждой части вопрос»,

«Составь план учебно-научного текста на тему...», «Какую информацию ты получил? Какая информация в этом тексте противоречит информации, которой ты владеешь?», «Какую новую информацию ты получил?», «Сравни свой вывод с информацией в рамке. Какую дополнительную информацию она содержит?», «Прочитай два текста. Какой темой они объединены? Одинаковая или разная информация содержится в обоих текстах?», «Какую информацию можно найти в ... словаре?».

После чтения текстов в учебниках представлены задания, формирующие умение представлять информацию: «Сформулируй развернутый ответ на вопрос. В каком стиле будет твое высказывание?», «Дайте определение...», «Озаглавь и перескажи текст», «Докажи, что для того, чтобы научиться применять орфографические правила на практике, необходимо знать понятия, представленные в этом параграфе», «Подготовь устно связное высказывание на тему... / по данным вопросам», «Перескажи текст по плану», «Перескажи текст, используя свои примеры», «Составь устный рассказ по теме..., используя ключевые слова темы», «Сжато изложи содержание текста», «Напиши учебно-научный текст -рассуждение на тему...», «Подготовь устное сообщение в учебно-научном стиле на тему...», «Составьте план или тезисы, а затем законспектируйте текст», «Подготовьте доклад на одну из тем».

Таким образом, мы видим, что работа ведется со всеми основными группами информационных умений: умений, обеспечивающих первичное понимание информации, обеспечивающих поиск и аналитическую обработку информации, обеспечивающих применение и представление информации.

В данных учебниках представлены все виды учебно-научных текстов: текст-определение, текст-описание, текст-объяснение, текст-рассуждение, текст-правило (о видах учебно-научных текстов см. [Тренина 1988]). Анализируя методический аппарат школьных учебников, отметим, что все представленные виды учебно-научных текстов соотносятся с основными этапами методики работы над новыми языковыми явлениями: этап восприятия нового языкового явления, этап осознания существенных свойств языкового явления, запоминание и воспроизведение явления [Методика 2000: 139-144]. В методическом аппарате учебников организована деятельность, направленная на усвоение учащимися особенностей строения текстов-определений и текстов- правил: «Прочитай текст определения. Сопоставь его со схемой морфологического разбора. Что у них общего?», «Сопоставь свои выводы с текстом определения», «Попробуй сформулировать правило. Сравни свою формулировку с предложенной ниже», «Составьте устно / письменно план к определению в рамке». Учащиеся на практике отрабатывают умения в построении текстов-определений и правил: «Сформулируйте самостоятельно определение», «Сформулируйте правило. Сопоставьте свою формулировку с текстом в рамке».

С 5 класса учащиеся знакомятся с различными видами чтения текстов: «Прочитай текст в левой колонке, отвечая по ходу чтения на вопросы. Цель твоего чтения – понять текст и узнать новое о языке и речи? Как ты думаешь, почему такое чтение называется изучающим?», «Прочитай учебно-научный

текст. Для этого сформулируй для себя цель чтения и вспомни все необходимые действия до чтения, во время чтения и после. Воспользуйся текстом в рамке или памяткой», «Прочитайте текст изучающим чтением».

С 5 класса теоретические сведения в учебнике излагаются в виде схем и таблиц, рисунков, иллюстрирующих лингвистические явления. Работа с информацией, представленной в нетекстовом виде, учит анализировать информацию, производить структурно-смысловый и логический анализ текста.

Со схемами и таблицами учащиеся встречаются на протяжении всего курса обучения с 5 по 9 класс, но не регулярно: в 5 классе представлено 3 схемы, 14 таблиц; в 6 классе – 2 схемы, 24 таблицы; в 7 классе – 1 схема, 22 таблицы; в 8 классе – 4 схемы, 2 таблицы; в 9 классе – 3 схемы и 1 таблица.

При работе со схемами, таблицами и алгоритмами учащиеся получают следующие задания: «Рассмотрите таблицу. Охарактеризуйте / составьте устный рассказ о ...», «Какую новую информацию ты получил?», «Заполни пустые графы таблицы. Как ее можно озаглавить?», «Составь таблицу», «Опираясь на материал таблицы, составь систему вопросов, с помощью которых можно повторить тему...», «Познакомься с содержанием таблицы и подготовь связный рассказ в учебно-научном стиле на тему...», «Подготовьте систему вопросов по таблице, с помощью которых можно было бы повторить и систематизировать знания по теме»; «Передай содержание текста в рамке в виде схемы, подумай, как должна называться эта схема, подготовь связный рассказ по схеме», «Закончите схему», «Попробуй записать ключевые слова группами в виде схемы или таблицы. Какую тему можно повторить с помощью этой записи?»; «Попробуй составить алгоритм действий, необходимых для правильного оформления обращений в письменной речи», «Проанализируй алгоритм нахождения частного оборота. Можно ли поменять местами «шаги» в ходе рассуждения? Обоснуй свой ответ».

В методическом аппарате учебников представлена работа по стилевой дифференциации учебно-научных текстов: «Сформулируй, что общего у учебно-научных текстов и научных текстов и чем они отличаются?», «Подумай, с какой целью можно читать учебно-научный текст. Подчеркни те формулировки, с которыми ты согласен», «Как ты думаешь, почему по заглавию учебно-научного текста можно предположить так много: и тему, и примерное содержание, и построение текста?», «В каком стиле написан текст? Аргументируйте свой ответ», «Напиши учебно-научный текст на тему..., используй данный план или свой собственный», «Подготовь устный рассказ/сообщение в учебно-научном стиле на тему...».

Особенностью данного учебного комплекса является то, что задания нацелены на формирование личностной составляющей информационной компетентности: личностной готовности к осуществлению информационной деятельности, осознанию значения учебно-научного текста как средства хранения и передачи научных знаний. Пониманию личностной значимости информации учебно-научных текстов способствуют такие задания: «Сформулируй, какие проблемы будут рассматриваться на уроке. Актуальны ли эти проблемы? Для

кого?», «Подумай, с какой целью можно читать учебно-научный текст», «Прочитай учебно-научный текст. Для этого сформулируй для себя цель чтения», «Какие мысли ученого кажутся вам наиболее значительными и актуальными?», «Представь себя в роли учителя...» и т.д.

Таким образом, в учебниках «Русский язык» для 5-9 классов авторского коллектива Бунеев Р. Н., Бунеева Е. В., Комиссарова Л. Ю., Текучева И. В., под научной редакцией А. А. Леонтьева на всех ступенях общего образования ведется работа по формированию информационной компетентности. Заявленные в программе требования к результату обучения находят подтверждение в методическом аппарате учебников. У учащихся с 5 класса формируются знания и умения, связанные

- *с получением информации*: ученики знакомятся с изучающим чтением, учатся работать с информацией, представленной в форме таблицы, схемы, алгоритма; осваивают умение ориентироваться в словарях;

- *с пониманием и преобразованием информации*: учащиеся определяют тему и главную мысль текста; делят текст на смысловые части; составляют план текста; пересказывают текст; пробуют сравнивать и обобщать информацию; преобразовывают информацию из простого текста в таблицу, схему; соотносят позицию автора с собственной точкой зрения;

- *с применением и представлением информации*: дети учатся составлять монологическое высказывание (устное и письменное) по предложенной теме, вопросу; определять последовательность действий, составлять инструкцию;

- *с дифференциацией учебно-научных текстов*: школьники знакомятся с стилевыми признаками и учатся их определять на практике; осваивают на практике такие жанры, как устный и письменный ответ (ответ-анализ, ответ-обобщение, ответ-группировка); сообщение; тезис; конспект.

Учащиеся практическим путем осваивают основные признаки учебно-научного текста: *связность и логичность* («Составьте план высказывания /сообщения»); *доказательность* («Аргументируйте свою точку зрения...»); *членимость* («Раздели текст на части»).

Авторы учебников обращают внимание учащихся на учебно-научный текст как источник лингвистической информации, учебник учит школьников способам действия по усвоению информации в таких текстах. Задания, представленные в методическом аппарате учебников, способствуют формированию личностной составляющей информационной компетентности. Но думается, что в аппарат учебников можно было бы включить тексты других областей знания, чтобы учащиеся смогли перенести способы действий с учебно-научным текстом на тексты других предметных областей школьной программы (метапредметная направленность курса); более четко разграничить различия в способах действия при работе с разными видами учебно-научных текстов; расширить работу по переработке текста (сжатие полученной информации); систематически проводить работу с информацией, представленной в нетекстовом виде.

Библиографический список

Кусова М. Л. Учебно-научный текст как средство формирования информационных умений у младших школьников // Педагогическое образование в России. 2014. № 3. С. 118-123.

Методика преподавания русского языка в школе : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. Т. Баранов, Н. А. Ипполитова, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов; под ред. М. Т. Баранова. М.: Академия, 2000. 368 с.

Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / сост. Е. С. Савинов. М.: Просвещение, 2011. 342 с. (Стандарты второго поколения).

Программа по русскому языку для основной школы. 5-11 кл. Р. Н. Бунеев, Е. В. Бунеева, Л. Ю. Комиссарова // Образовательная система «Школа 2100». Сборник программ. Основная школа. Старшая школа / под науч. ред. Д. И. Фельдштейна. М.: Баласс, Изд. ДОМ РАО, 2010. 320 с.

Тришин С. В. Информационная компетентность как педагогическая категория // Интернет-журнал "Эйдос". 2005. 10 сентября. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-11.htm>. (дата обращения 01.06.2015)

Тренина Т. С. Формирование у учащихся IV класса умения воспринимать и воспроизводить учебно-научную речь (текст учебника) // Работа над умениями и навыками по русскому языку в 4-8 классах / Сост. И. В. Галлинер, С. И. Львова. М.: Просвещение, 1988. С. 146-158.

Е. Н. Ахтырская

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ФРАЗЕОЛОГИЗМАМИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье рассматриваются вопросы, связанные с фразеологией русского языка. Особое внимание уделяется ознакомлению младших школьников с фразеологизмами и фразеологическими единицами на уроках русского языка и литературного чтения.

Ключевые слова: фразеологизмы, фразеологические единицы, изобразительно-выразительные средства, образ, словарно-фразеологическая работа, критерии отбора фразеологизмов.

Ye. N. Akhtyrskaya

THE PECULIARITIES OF WORK WITH PHRASEOLOGISMS IN THE PRIMARY SCHOOL

The paper considers the issues connected with the phraseology of the Russian language. Special attention is paid to the acquaintance of schoolchildren of the primary school with phraseologisms and phraseological units at lessons of Russian and Literary Reading.

Key words: phraseologisms, phraseological units, figurative and expressive means, image, verbal phraseological work, criteria for choice of phraseologisms.

Одним из наиболее важных показателей уровня культуры человека, его мышления, интеллекта является его устная и письменная речь. Хорошо развитая речь служит одним из важнейших средств коммуникативного общения человека в современном социуме, а для обучающегося – средством успешного обучения в школе.

Овладение современным русским языком невозможно без усвоения его изобразительно-выразительных средств, образного языка, поэтому особое место в программах по литературному чтению и русскому языку для начальной школы в рамках реализации ФГОС НОО отводится работе над фразеологизмами и фразеологическими оборотами, которые позволяют выражать свои мысли образно и эмоционально [Педагогическая практика 2014: 26].

Фразеологизмы составляют национальное богатство русского языка, их освоение позволяет нам глубже понять историю и характер нашего народа, изучить многовековой опыт его трудовой и духовной деятельности, религиозные воззрения и верования, приобщиться к культурным ценностям.

Фразеологические единицы точно, метко и очень образно характеризуют или называют практически все стороны окружающей действительности. По мнению В. Г. Белинского, фразеологизмы составляют народную «физиономию языка», его оригинальные средства, его самобытное, самородное богатство.

Помочь овладеть этим богатством хотя бы частично – задача школы, в том числе и начальной. Понимание фразеологизмов при чтении художественной литературы является не только показателем уровня владения родным языком, но и способствует более глубокому и осмысленному восприятию художественного авторского слова; позволяет младшему школьнику сформировать читательскую компетентность и тип правильной читательской деятельности, освоить особенности образного языка, его изобразительно-выразительные средства. Безусловно, фразеологией русского языка занимались ученые, методисты и учителя-практики, однако и в настоящее время ряд вопросов требует более детального и практического рассмотрения [Ахтырская 1998: 6].

Во-первых, не разработаны принципы отбора фразеологического материала; во-вторых, нет выверенного списка фразеологизмов, рекомендованных для усвоения младшими школьниками; в-третьих, так и не созданы соответствующие методические рекомендации для учителей начальной школы по работе над фразеологическими единицами в урочной и внеурочной деятельности в рамках ФГОС НОО.

Для каждого педагога совершенно очевидно, что игнорировать подобную работу в современном образовательном пространстве начальной школы больше нельзя и фразеологизмам необходимо уделять особое внимание на уроках литературного чтения (при чтении и анализе художественных текстов) и русского языка (при написании изложений и сочинений особенно). К сожалению, в основном подобная работа сводится к выяснению значения тех оборотов и выражений, которые встречаются при чтении художественных текстов, – она не позволяет ребенку понять и постичь смысл фразеологизма и его употребления

автором в том или ином подтексте. Между тем, главной особенностью фразеологического значения является наличие коннотативности: фразеологизм не только называет тот или иной предмет, действие, качество и т.п., но и дает им дополнительную характеристику. Именно коннотативность позволяет авторам художественных текстов использовать фразеологизмы как яркое, точное, меткое средство для характеристики героев и создания образов, заставляющих читателя задуматься, осмыслить, оценить.

При ознакомлении обучающихся с фразеологическими единицами педагогу необходимо:

– во-первых, показать младшим школьникам сочетаемость слов в выражениях, смысл которых легко раскрывается. Очень часто, опираясь на контекст, дети сами легко объясняют смысл и значение некоторых фразеологических единиц, и в этом случае учитель должен умело руководить ходом работы; а если ученик испытывает затруднение, то необходимо задать наводящий вопрос, создать проблемную ситуацию по выяснению значения фразеологического оборота;

– во-вторых, объяснить некоторые фразеологизмы-идиомы, т.е. неразложимые по смыслу фразеологические единицы, в которых слова-компоненты непонятны для восприятия обучающихся в начальной школе.

Например, *бить баклуши* – празднично проводить время, бездельничать. В подобном случае учитель должен объяснить не только значение фразеологизма, но и значение непонятого для младших школьников слова *баклуши* (баклуши – чурки, короткий обрубок дерева для выделки деревянных изделий, например, ложек);

– в третьих, провести смысловую грань между омонимичными свободными и устойчивыми словосочетаниями. Учитель должен научить младших школьников разграничивать словосочетания в прямом и переносном значениях. Раскрытие функции переносного значения легче всего сделать через замену фразеологизма в тексте адекватными словами прямого неметафорического значения. Например: *лечь костьми* – пасть в бою, в сражении, погибнуть.

Фразеологизмы, как правило, метафоричны, т.е. опираются на иносказание, на многозначность слова, на его способность выступать в образных значениях и в связи с этим представляют особую трудность для восприятия младшими школьниками, так как метафорические сочетания слов – это сочетания, в которых компоненты имеют переносное значение, которое не всегда понятно ребенку. Поэтому объяснение фразеологизмов на уроках русского языка и литературного чтения следует проводить не только путем замены соответствующими синонимами, но и способом развернутого объяснения, с указанием на изобразительное значение фразеологической единицы.

Изучение фразеологии – это внешний этап овладения языком, и поэтому он даётся обучающимся в начальной школе нелегко. Трудность состоит и в том, что во фразеологизмах слова приобретают особые значения, а это требует запоминания всего фразеологического оборота целиком: нужно запомнить и его словесный состав, и значение. Но и этого оказывается недостаточно. Школьни-

ку необходимо «знать» ситуацию, в которой можно употребить тот или иной фразеологизм; понимать образную основу, заложенную в нём; вспомнить, какие оттенки он содержит, какую окраску он имеет.

Образ рождается как отражение реальной действительности, и для того, чтобы представить себе в виде образа явление действительности обучающиеся должны:

- во-первых, опираться на знание этой действительности;
- во-вторых, прибегнуть к воображению.

В своих исследованиях М. Р. Львов говорит о том, что программа начальной школы не предусматривает специальной работы над фразеологическими единицами и поэтому встречающиеся в художественной литературе обороты должны разъясняться без анализа их типов и внутренней структуры [Львов 2000: 181]. Тем не менее, учитель должен уделять серьезное внимание использованию фразеологических единиц в пересказах прочитанных текстов, в сочинениях, что будет способствовать более активному освоению изобразительно-выразительных средств. При оценивании устной и письменной речи обучающегося педагогу необходимо обращать внимание на удачно использованные ребенком в его речи фразеологизмы.

При ознакомлении младших школьников с фразеологизмами учитель может следовать двум направлениям:

- организовывать работу таким образом, чтобы лингвистическая теория не сообщалась детям, а педагог, прекрасно владея ею, мог организовать учебный процесс на основе деятельностного подхода;
- организовать работу так, чтобы дозированная, доступная для возраста младшего школьника лингвистическая теория сообщалась в урочной и внеурочной деятельности.

Выбор направления, безусловно, остаётся за учителем, но и в том и в другом случае педагог должен сам прекрасно знать теоретический материал, так как только в этом случае результат будет положительным.

Для более точного и полного раскрытия значения фразеологического оборота в урочной деятельности можно использовать фразеологические словари. Уместным будет и составление учителем вместе с обучающимися в начальной школе собственных фразеологических словариков, в которые можно записывать фразеологические сочетания, фразеологизмы.

Анализ учебников по русскому языку и литературному чтению по образовательной системе «Школа 2100» позволяет говорить о целесообразности подобной работы, так как в текстах учебных хрестоматий младшие школьники встречаются с фразеологизмами достаточно часто. Например, в учебниках русского языка во втором классе дети встречаются с выражениями *строить рожицы* (делать, корчить, строить различное выражение лица), *по шучьему велению* (без вмешательства кого-либо, как бы по волшебству, чудесным образом); в третьем классе *читать между строк* (догадываться о скрытом смысле написанного, сказанного), *у меня на сердце камень* (человек испытывает тяжелое, угнетающее чувство), *у страха глаза велики* (человек, который испытывает

страх, преувеличивает опасность); в четвертом классе *под самым носом* (очень близко), *мертвой хваткой* (очень крепко схватить, вцепиться в кого-либо или во что-либо) и др.

В текстах учебников по литературному чтению младшие школьники встречаются уже в первом классе с фразеологическими оборотами *в один присест* в произведении Я. Акима «Мой брат Миша» (очень сильно, интенсивно); *брать ноги в руки* в стихотворении Б. Заходера «Мохнатая азбука» (без промедления, быстро идти куда-либо); *останутся рожки да ножки* в рассказе М. Пришвина «Медведь» (почти ничего не останется от кого-либо или от чего-либо). Во втором классе: *белены объелась* у А. С. Пушкина в «Сказке о рыбаке и рыбке» (вести себя вздорно, злобно, как сумасшедший); *пришел в себя* – у Дж. Толкина в «Хоббите» (успокоиться, перестать волноваться); *поговорить по душам* – у А. Экзюпери в «Маленьком принце» (откровенно поговорить), *держат язык за зубами* – у М. Твена в «Приключениях Тома Сойера» (молчать, не болтать). В третьем классе встречаются фразеологизмы: *бросался в глаза* в сказке Г. Х. Андерсена «Стойкий оловянный солдатик (быть замеченным, увиденным, обращать на себя внимание); *уносить ноги* у С. Я. Маршака в «Сказке про козла» (убегать, спасаться бегством, убегать от опасности). В четвертом классе к ним добавляются *выносить сор из избы* в произведении Л. Чарской «Записки маленькой гимназистки (рассказывать о ссорах, неприятностях происходящих между близкими людьми); *выбиться из сил* в сказке Е. Шварца «Два брата» (очень сильно уставать) и др.

Целесообразно, на наш взгляд, вносить в словарь и фразеологизмы, компонентами которых являются изученные части речи. Такая работа будет способствовать лучшему усвоению и закреплению грамматического материала и позволит работать над фразеологизмами не только на уроках литературного чтения, но и на уроках русского языка. Например, можно обратить внимание учащихся на те глаголы, которые наиболее часто образуют фразеологические сочетания: *закрывать глаза* (намеренно не обращать внимание), *намылить голову* (поругать), *махнуть рукой* (перестать обращать внимание) и т. п. Записывая в словарь фразеологические единицы с именами прилагательными, учитель должен объяснить обучающимся, что бывают фразеологизмы-термины, которые часто встречаются в обычной литературной и разговорной речи.

В связи с изучением различных школьных дисциплин, младшие школьники будут запоминать фразеологические термины, относящиеся к грамматике: *имя существительное, имя прилагательное, мягкий знак, твердый знак, родственные слова*; к математике: *прямой угол, таблица умножения, обратный счет, однозначное число*; к «Окружающему миру»: *живая и неживая природа, травянистые растения, лиственные и хвойные леса, перелетные птицы, дикие и домашние животные, снеговой покров* и др.

При проведении словарно-фразеологической работы учитель может использовать и те фразеологические сочетания, которые не встречаются в школьных учебниках, но широко распространены в разговорной речи. Очень важно, чтобы дети не только записали, но и запомнили то или иное фразеологическое

сочетание; т.е. усвоили его значение и могли правильно употребить его в своей устной и письменной речи. Для этого педагог может предложить им самостоятельно составить предложения с фразеологическими сочетаниями или написать сочинение на заданную тему, в котором были бы использованы знакомые фразеологизмы. Подобные упражнения способствуют закреплению изученного материала и нацелены на практическую отработку навыка использования фразеологизмов в своей речи.

Особого внимания заслуживают произведения устного народного творчества, с которыми младшие школьники знакомы уже с дошкольного возраста. При этом необходимо обратить внимание на то, что большую роль в обогащении речи младших школьников фразеологическими единицами играют пословицы, которые являются благодатным материалом и для чтения, и для нравственных бесед, и для грамматического разбора и письма (например, *что написано пером, того не вырубишь топором*).

Нельзя не обратить внимания и на то, что золотой фонд русской фразеологии пополнился почти двумястами оборотами пушкинского происхождения. Обилие цитат из произведений А. С. Пушкина отражает общую закономерность в становлении и развитии национальных литературных языков: те писатели, чье творчество легло в основу создания высшей формы национального языка, внесли наиболее весомый вклад в его фразеологическую сокровищницу.

В качестве рекомендаций учителям начальных классов можно посоветовать руководствоваться следующими критериями при отборе фразеологизмов для изучения в начальной школе:

Во-первых, учитывать доступность фразеологизмов для понимания детьми младшего школьного возраста.

Во-вторых, фразеологизмы должны прививать детям этические нормы, формировать духовно-нравственное мировоззрение.

В-третьих, они должны постоянно употребляться в различных жизненных ситуациях и в учебной деятельности.

В-четвертых, необходимо учитывать сферы их употребления (не вводить фразеологизмы из жаргонной речи, исторической и публицистической литературы и др.).

Фразеология как раздел школьного курса русского языка содержит в себе огромный образовательный, развивающий и воспитывающий потенциал, который можно уже осваивать на уровне пропедевтики в начальной школе, так как употребление фразеологизмов в устной и письменной речи усиливает выразительность всей фразы; делает речь младшего школьника индивидуальной и образной.

Библиографический список

Ахтырская Е. Н. Роль тропов в развитии речи учащихся начальных классов: автореф. дис. канд. пед. наук. М., 1998. 16 с.

Львов М. Р. Основы теории речи: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 248 с.

Педагогическая практика студентов-бакалаврантов: учеб.-методич. пособие / Л. В. Борзова, Е. Н. Ахтырская, Е. В. Попова и др.; под ред. Е. Н. Ахтырской, Л. В. Борзовой, М. А. Мазаловой. Саратов: Саратовский источник, 2014. 104 с.

Н. К. Иванкина

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

В статье обсуждаются возможности формирования письменной речи младших школьников на ранней стадии обучения.

Ключевые слова: младший школьник, связная письменная речь, речевая деятельность.

N. K. Ivankina

SPECIFICS OF FORMATION OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN WRITTEN SPEECH AT THE CONTEMPORARY STAGE

The ways of formation of junior schoolchildren written speech at an early stage of learning are discussed in the article.

Key words: junior schoolchild, coherent written speech, speech activity.

Одной из основных задач реализации ФГОС НОО по русскому языку является развитие связной (устной и письменной) речи, способностей к творческой деятельности. В связи с этим одним из важнейших показателей текстовой компетентности младших школьников является способность к построению связного письменного высказывания. Необходимо учесть, что функции слова, предложения, текста как единиц языка и речи в соответствии с законами лингвистики представлены в ФГОС НОО во взаимосвязи, все три единицы речи рассматриваются на основе их взаимодействия [ФГОС НОО 2011: 10].

Особенности и функции слова, предложения, текста уточняются, углубляются в течение всего периода обучения в начальной школе, как в лингвистическом, так и речевом аспектах. Решать сегодня эти задачи без понимания процессов, происходящих в методике развития речи, невозможно. Интерес к письменной деятельности младших школьников в сфере современного образования определяется и необходимостью совершенствования общей культуры речи обучающихся. Умение свободно выражать свои мысли, «себя в речи» не только в устной, но и в письменной деятельности дает возможность младшим школьникам приобщаться к авторскому видению мира, обогащает духовно, значительно развивает культуру речевого общения.

Процесс и продукт самостоятельной письменной речевой деятельности позволяет охарактеризовать младшего школьника не только как субъекта этой деятельности, но и как личность.

Большинство ученых сходятся во мнении, что грамотная письменная речь является структурным компонентом общей культуры личности и представляет собой совокупность таких знаний, умений и навыков, которые позволяют ей эффективно использовать свои физические, психические, личностные качества для решения коммуникативных задач. Однако недостаточно акцентируется внимание на процессе формирования письменной речи учащихся начальной школы. На наш взгляд, только хорошо развитая письменная речь может являться условием успешной адаптации личности ребенка к жизни в обществе в целом, поэтому она заслуживает всестороннего изучения и анализа.

Анализ методики развития письменной речи младших школьников позволяет сформулировать вывод о том, что формированию коммуникативно компетентной личности, обладающей способностью к созданию связного письменного высказывания, уделяется недостаточно внимания, несмотря на то, что именно младший школьный возраст является оптимальным периодом для развития связной письменной речи. По мнению М. Р. Львова, М. С. Соловейчик, С. Г. Щёголевой и др., младший школьный возраст – еще и завершающий сензитивный период речевого развития: пропущенные сроки в обучении связной письменной речи автоматически не компенсируются в старшем школьном возрасте, а возникшее отставание требует уже более сложных и специальных усилий по его преодолению.

Таким образом, необходимость создания условий для формирования связной письменной речи на ранних этапах начального обучения обусловлена особенностями психического развития детского возраста. Младший школьник открывает для себя новое место в социальном пространстве связей и отношений, у него появляются постоянные обязанности, связанные с учебной деятельностью. По мнению Т. А. Яндуковой, у ребенка зарождаются предпосылки к теоретическому сознанию и мышлению. На данном этапе развития ребенок способен подавить мотив «Я хочу» в пользу мотива «Я должен», у него формируется рефлексия. Преобразуются отношения с учителем, другими взрослыми, со сверстниками. Новые требования, предъявляемые младшему школьнику в отношении письменной речи, вынуждают его нести ответственность за собственное письмо, его грамотное оформление [Яндукова 2011].

Л. С. Выготский, сравнивая письменную и устную речь, отмечал, что письменная речь есть самая многословная, точная, с полным развертыванием подлежащего и сказуемого; устная речь может быть предикативной. Ученый утверждал, что «ребенок овладевает синтаксисом речи раньше, чем он овладевает синтаксисом мысли», что ребенок сравнительно поздно «приходит к овладению логическими операциями, соответствующими тем грамматическим структурам, которые им известны уже давно» [Выготский 1982: 109].

Общеизвестно, что письменная форма речи труднее усваивается

младшими школьниками, особенно первоклассниками. В классической методике советского периода существовало положение о том, что работе по формированию связной письменной речи должен предшествовать этап прочного овладения школьниками техникой письма. На втором этапе начинается работа над развитием письменной речи, в ходе которой при построении высказывания, текста ведущим является грамматический навык, грамотное письмо, а функциональному аспекту речи придается второстепенное значение. В результате такого подхода к обучению письменной речи младший школьник осознает правила оформления речи, её структуру, но не владеет ею как средством выражения своих мыслей, средством коммуникации. Современный учитель начальной школы, обладая определенной свободой действий при составлении учебной программы, может переориентировать содержание основной программы на задачу формирования у первоклассников мотивации к совершенствованию своей письменной речи уже в период обучения грамоте. В связи с этим возникает необходимость в создании условий для формирования письменной речи учащихся на ранней стадии обучения (в период обучения грамоте).

Исследования И. В. Илларионовой показали: «Если в процессе обучения грамоте формировать у учащихся полноценное графическое действие, изначально включающее в единстве слухо-артикуляционный и зрительно-двигательный его звенья, и целенаправленно проводить систему упражнений по выработке у них графического навыка, то в технической стороне действия письма с самого начала закладываются речевые основы письменной формы выражения мыслей, которые в последующем более полно реализуются в умении создавать целостные письменные высказывания» [Илларионова 2000: 5]. И. В. Илларионова и другие методисты справедливо считают, что проговаривание всех действий ребенком при выполнении фонетического анализа закладывает основы письменной деятельности (обдумывание, план, перевод смысла в знак).

Согласно исследованиям В. Я. Ляудис, И. П. Негурэ, с самого начала обучения детей процесс развития связной письменной речи может задаваться как деятельность построения небольших целостных письменных высказываний, при создании которых ведущее место занимают механизмы смыслообразования и формовыражения [Ляудис, Негурэ 1983].

Наши исследования письменной речи первоклассников МОУ «СОШ № 8 г. Саратова» показали, что детский рисунок, являясь для первоклассников одним из важнейших способов познания окружающей действительности в ходе её образного моделирования, есть переходный этап от символа к знаку в период формирования письменной речи. Это объясняется тем, что использование системы письма, совершенно не связанной с произношением (детские рисунки), во-первых, активизируют у первоклассников интерес к письменной творческой работе, а, во-вторых, дает детям возможность понять, что цель письма – передача собственных мыслей, то есть передача содержания авторской речи.

Современный первоклассник во многом отличается от своих сверстников, живших десять-пятнадцать лет назад. Каковы же эти отличия?

1. Сегодня в первый класс часто приходят дети, в той или иной мере уже владеющие навыком чтения. Большинство детей знают буквы русского алфавита, а часто и буквы других алфавитов; некоторые умеют читать по слогам; отдельные дети владеют навыком медленного чтения словами. Наконец, все чаще можно обнаружить хорошо читающих детей – тех, которые уверенно пользуются навыком чтения: самостоятельно читают книги, ориентируются с помощью навыка чтения в окружающей действительности. Дети пишут записки, письма-поздравления близким людям, составляют кулинарные рецепты, используя печатные буквы (реже – письменные буквы). Шестилетние дети читают рекламу, объявления и вывески, ярлыки на товарах и т.д. Все это свидетельствует о том, что дети активно осваивают современную образовательную среду: окружающую их «графическую действительность». Нередко в школах можно наблюдать такую сценку: перед началом занятий входим в фойе школы, оглядываемся и видим вокруг несколько совместно сидящих первоклассников, которые не разговаривают между собой, а сидят, молча, уткнувшись в планшеты, смартфоны. Это вместо привычной суетливой толкотни, бега, визга! Взрослым такое поведение совершенно непонятно: где же общение глаза в глаза? Но, возможно, младшие школьники так общаются между собой новым для них интересным способом. По нашим наблюдениям, младшие школьники, в том числе и первоклассники, составляют и отправляют в день десятки СМС-сообщений, используют смайлики как универсальный для всех, хотя и специфический, письменный язык общения. Это явление в жизни младших школьников может быть предметом специального изучения [Иванкина 2014: 5].

2. Родители, обладающие высоким образовательным уровнем, могут оказать необходимую помощь своим детям в деле приобретения первоначальных навыков письма и чтения.

3. В последние годы все чаще в практике обучения детей чтению фиксируются случаи самостоятельного овладения ребенком навыком чтения (навыком письма – реже) [Иванкина 2014: 5].

4. Все чаще можно наблюдать, как первоклассники на интуитивном уровне для общения выбирают такие речевые жанры, как записка, письмо, ведут элементарные записи (в виде страницы дневника) за своими питомцами (собака, котенок, попугай). Важно то, что дети доверяют учителю, показывают свои сокровенные работы. И у педагога есть возможность одобрить «ростки» словесного творчества, корректировать культуру детской письменной речи. Только делать это нужно очень осторожно.

5. Учебники для первоначального обучения чтению и письму (буквари, азбуки, учебники русского языка) во всех УМК содержат дозированный речевой материал, помогающий «вхождению» первоклассников в письменную деятельность (сведения о предложениях и их видах, элементарные знания о тексте и его признаках и др.).

Эти факторы, а также уровень развития научного знания вызывают в теории и практике обучения детей грамоте соответствующие изменения. Видимо, нужно не следовать традиционному направлению, которое (со времен Ф. И. Буслаева) сначала решает вопросы формирования навыка письма, а затем письменной речи, а реализовывать новое направление, которое подходит к процессу усвоения письменной речи с позиции теорий учебной и речевой деятельности (Д. Б. Эльконин – В. В. Давыдов, А. А. Леонтьев).

Представители этого нового направления (Ш. А. Амонашвили, Б. Х. Боев и другие) указывают на необходимость построения единого процесса формирования техники письма и развития письменной речи, которое связывается ими с использованием схем слов, предложений, текстов [Амонашвили 1972].

Формирование письменной речи младших школьников происходит наиболее успешно при соблюдении следующих условий:

- С самого начала процесс формирования и развития у младших школьников письменной речи следует рассматривать как деятельность по построению целостных письменных высказываний.
- Помнить, что условиями успешного овладения первоклассниками письменной речью являются осознание ими письма как средства общения, формирование у них внутренней мотивации выполнения данного вида речевой деятельности, разведение с самого начала обучения в сознании детей процесса создания письменного высказывания двух этапов: порождения и выражения идей.
- В первом классе предпочтение отдавать упражнениям творческого характера, поддерживающим интерес учащихся к письменной форме выражения мыслей.
- Для включения первоклассников в письменную речь, формирования у них внутренней мотивации к деятельности использовать речевые жанры, доступные и интересные детям шести-семи лет (записка, поздравление, письмо, сказка, рассказ-история).
- Создавать игровые ситуации, в которых вербальное содержание моделируется с использованием образов в разных знаково-символических модальностях (рисунок, лепка, игра, пиктограмма, жест и др.) [Панова 2009].
- Рассматривать детский рисунок наряду с жестом и игрой как предысторию появления письменного знака, как подготовленную стадию связной письменной речи.
- Использовать письменную деятельность не в качестве средства передачи чужого содержания, а как средство фиксации своего собственного смысла (от своего имени и о своем опыте).

Библиографический список

Амонашвили Ш. А. Основы формирования навыков письма и развития письменной речи в начальных классах: автореф. дис. докт. психол. наук. М., 1972. 40 с.

Выготский Л. С. Мышление и речь // *Выготский Л. С.* Собр. соч. в 6 т. М., 1982. Т. 2.

Иванкина Н. К. Методика русского языка в вопросах и ответах: учебно-методическое пособие для магистрантов и бакалавров. Саратов: ИЦ «Наука», 2014. 89 с.

Илларионова И. В. Формирование письменной речи у младших школьников в условиях выработки графического навыка по развивающей системе: дис. канд. пед. наук. Тамбов, 2000. 286 с.

Ляудис В. Я., Негурэ И. П. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. Кишинев: Штиинца, 1983. 93 с.

Панова Р. С. Формирование письменной речи младших школьников на ранних этапах обучения ШДК: дис. канд. пед. наук. Челябинск, 2009. 234 с.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2011. 32 с.

Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М.: Международная педагогическая академия, 1995. 224 с.

Яндукова Т. А. Формирование коммуникативной культуры младших школьников средствами коммуникативных действий // Вестник Самарского государственного университета. 2011. № 85. С. 246-248.

Т. А. Морозова-Дорофеева

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В ИЗУЧЕНИИ СТРУКТУРЫ СЛОВА В НАЧАЛЬНОЙ И СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

В статье обсуждается возможное содержание словообразовательной работы на основе семантического подхода, приводятся примеры семантико-словообразовательных упражнений.

Ключевые слова: семантико-словообразовательные упражнения, семантико-словообразовательные связи, значение морфем.

T. A. Morozova-Dorofeeva

CONTINUITY IN STUDYING THE STRUCTURE OF WORDS IN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS

The article discusses the possible content of the derivational work based on the semantic approach. The examples of semantic and word-formation exercises are given.

Key words: semantic-derivational exercises, semantic-derivational relation, morpheme meanings.

Проблема преемственности и перспективности в преподавании русского языка в начальной и средней школе является традиционно актуальной. Принцип преемственности подразумевает прежде всего соблюдение единой методической системы, которая определяет цели обучения, дидактический аппарат, способы анализа языковых единиц.

В настоящее время соблюдение этого принципа приобретает значение в связи с изменениями, происходящими в начальной и средней школе, в частности внедрение различных программ и учебников, которые усложняют соблюдение преемственности в преподавании русского языка. Особенно это касается раздела морфемика, главным содержанием которого в средней школе является семантическая ориентированность, практически отсутствующая в начальной школе. Морфемный анализ не может осуществляться без семантического анализа, позволяющего формировать у младших школьников представления о слове как носителе различных языковых значений, выраженных морфемами. Младших школьников нужно учить не только разбирать слова по составу, но и формировать умения использовать результаты этого разбора для правильного написания слов, для определения его грамматических свойств.

Слово как единица языка выражает языковые значения, каждое из которых передается специальными средствами. Выразителем вещественного значения считается корень, словообразующие морфемы (приставки, суффиксы) передают значения, которые вместе с вещественным значением корня формируют лексическое значение слова. Выразителем грамматического значения является окончание. Все эти значения определяют основные языковые характеристики слова. Чтобы у младших школьников сформировалась способность воспринимать эти характеристики, нужна специальная работа.

Осознание морфемной структуры слова в начальной школе начинается с корня, на это ориентированы практически все современные программы. Важным, на наш взгляд, является этап формирования на семантической основе понятия корня и однокоренных слов как структурно семантической общности. Такая работа может проводиться в следующих направлениях:

- опознавание корня и однокоренных слов на основе структурно-семантического анализа;
- сопоставление однокоренных слов и синонимов;
- сопоставление слов с корнями-омонимами.

Работа по опознаванию корня и однокоренных слов может быть организована по-разному.

1. Однокоренные слова могут быть даны уже в готовом виде (выдели корень в следующих парах слов: *свет – светильник, хлеб – хлебница, море – моряк*).

2. Однокоренные слова могут быть даны в ряду других однокоренных слов (найди среди данных слов однокоренные и выпиши их: *моряк, хлеба, бере-*

за, море, стул, хлебница, морской, березняк, стульчик, хлебный; найди среди данных слов родственные и подчеркни их: море, озеро, моряк, река, якорь, лодка, парус, плавать, купаться, морской).

3. Однокоренные слова выделяются на основе анализа предложений или небольших текстов, в которых представлено скопление однокоренных слов. Таких текстов достаточно много в методической литературе. Для примера отрывок из произведения Н. Сладкова «Птицы».

Что за славные имена у птиц! Если пухленькая, то пухленек, если пестренькая, то пеструшка, если с хохолком, хохлатка. Зеленая – зеленушка, пищит – пищуха, ползает по стволу – поползень. Кедровка – это та, которая орешки кедровые собирает. А что это за птица? Козодой. Неужели она коз доит? Каждый примерно так спрашивает, как услышит название этой птицы. И в самом деле: мухолов – потому что ловит мух, осоед – потому что ест ос. Значит, козодой должен коз доить! А он не доит. И не доил никогда. Всё это на него навывдумывали. И всё потому, что любит он по вечерам над стадом кружить. Козы бредут, испугивают из трав ночных жуков, бабочек, комаров, а козодой и рад, помногу их над козами ловит.

Структурно-смысловый анализ помогает опознать корень и однокоренные слова, не только вырабатывают у младших школьников привычку задумываться над значением слова, определять его, но и является очень интересным видом работы на уроках русского языка.

В работе с однокоренными словами особое внимание уделяется словообразовательному толкованию слова, позволяющему лучше прояснить внутреннюю связь между производными словами и производящими. Определение лексического значения слова через подбор однокоренных слов для начальной школы не является новым, и в разных учебниках он часто используется. Так, для объяснения значения слов даются формулировки: *подберезовик – гриб, растущий под березой; читатель – тот, кто читает книги; рыжик – рыжего цвета; застеклить – вставить стекло.*

Безусловно, такие формулировки воспитывают у младших школьников привычку разбора слова по составу с толкованием его значения, что в дальнейшем не только помогает избежать ошибок при членении слова на морфемы, но и формирует навыки правильного написания слов.

Формированию таких навыков помогают упражнения на определения написания корня с опорой на толкование слова: *полезный – приносящий пользу; осветить – сделать светлым; правдивый – говорящий правду; вишневый – цвета вишни.*

Для формирования у младших школьников приемов словообразовательного толкования слов могут быть предложены задания:

1. Вместо пропусков вставьте нужные слова
Детеныш орла – ...
Маленький дом – ...
Огромный дом – ...
2. Объясните значение имен прилагательных

Меховая шапка – шапка из меха.

Золотое кольцо – ...

Мясные котлеты – ...

Деревянные постройки – ...

Шерстяной платок – ...

3. Используя однокоренные слова, объясните, почему их так зовут.

Одуванчик, вторник, опенок, вьюнок, кукушка, подснежник.

Таким образом, прием словообразовательного толкования слова, объединяющий лексический, структурно-семантический, а также орфографический анализы в одно целое, не только формирует у младших школьников представление о корне как значимой части, повторяющейся в других однокоренных словах, но и заинтересовывает их, развивает речь.

Практика показывает, что ученики начальных классов не всегда различают однокоренные слова и синонимы. Это объясняется тем, что в определениях синонимов и однокоренных слов содержится общий признак – смысловая близость слов. Важно показать учащимся, что в родственных словах эта близость определяется наличием одного и того же корня, а в синонимах смысловое сходство определяется разными корнями. Чтобы младшие школьники уяснили разницу, необходимы упражнения на проведения сопоставительного анализа однокоренных слов и синонимов. Они могут быть разными.

1. Выпишите только пары однокоренных слов: *гриб – боровик, мебель – стул, лес – лесник, домик – избушка, стол – столбик, стол – столик, книга – учебник, книга – книжный.*

Объясните, почему вы не выписали остальные пары слов.

2. Вслух прочитайте слова каждой группы. Определите, какие группы слов являются однокоренными, а какие – синонимами. Докажите, что вы правы.

Кидать, швырять, бросать.

Бросок, подбрасывать, бросать.

Красивый, красота, красавец.

Прекрасный, хорошенький, милостивый.

При формировании представления о корне как значимой части слова необходимо сопоставление с корнями-омонимами, фрагментарное включение которых присутствует в учебниках для начальной школы: -гор- (гора-горе), -лет- (летний – летать), -вод- (вода – водить).

Такие корни формально можно принять за однокоренные, так как учащиеся учитывают только структурное сходство таких слов, не обращая внимания на то, что смысловая общность является обязательным признаком однокоренных слов. Для дифференциации однокоренных слов и омонимов можно предложить задания.

1. Разбейте на группы однокоренные слова.

Дорогой, дорожке, дорожный, дорогой, дорога, придорожный, дороговизна.

2. К каждому слову напишите по два однокоренных.

гора –

горе –

гореть –

3. Выпишите родственные к слову *гора*.

Горевать, гордый, горный, пригорок, горюшко, гористый, гореть, загородный, высокогорный, горе.

4. Найдите четвертое лишнее.

Испариться, парник, напарник, запариться.

Вода, водить, водичка, водяной.

Подобные упражнения формируют умения членить слова по составу с учетом лексического значения.

Библиографический список

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования : текст с изм. и доп. на 2011 г. / М-во образования и науки Рос. Федерации. М.: Просвещение, 2011. 33 с.

В. В. Смирнова

РОМАН Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО «ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ». ПРОБЛЕМЫ ВУЗОВСКОГО ИЗУЧЕНИЯ

В статье на основе анализа текста романа Ф. М. Достоевского «Преступление и наказание» рассматриваются наиболее сложные для восприятия студентов-филологов проблемы его содержания и поэтики: особенности образной системы, причины преступления и суть теории Раскольникова.

Ключевые слова: поэтика, психологизм, социальный протест, теория, индивидуализм, образная система, причины преступления.

V. V. Smirnova

NOVEL “CRIME AND PUNISHMENT” BY F. M. DOSTOEVSKY. PROBLEMS OF UNIVERSITY STUDING

On basis of text analysis of the novel “Crime and punishment” by F. M. Dostoevsky the most difficult problems for students-phylogologists’ perception considering its content and poetics are investigated: special features of its image system, motives of the crime and Raskolnikov’s theory.

Key words: poetics, psychologism, social protest, theory, individualism, image system, motives of the crime

При изучении «Преступления и наказания» в вузе возникает ряд проблем, связанных с восприятием студентами-филологами содержания и поэтики этого романа.

Правильно выявить побудительные причины, приведшие Раскольникова к убийству старухи-процентщицы и её сестры Лизаветы, исключительно важно. От этого зависит нравственная оценка поступка героя и понимание всей сложной последовательности непрямых опровержений его философии и жизненной позиции, развернутой Достоевским в романе, который, по единодушному мнению исследователей, является наиболее совершенным творением писателя в смысле точной целеустремленности всех частных его художественной картины мира к выражению центрального авторского замысла. Тем не менее, добиться у студентов четкости представлений именно в этом, исходном для восприятия «Преступления и наказания» пункте, оказывается чрезвычайно трудно. Свидетельством тому являются их ответы на специально выделенный на экзамене по курсу «Русская литература XIX в. (3 ч.)» вопрос о причинах преступления Раскольникова, контрольные и курсовые работы, выполненные на эту тему.

Нельзя не признать, что сам текст романа содержит разные, порой диаметрально противоположные трактовки поступка Раскольникова. И читатели, как правило, отказываясь от пристального, внимательного анализа всего романного целого, спешат целиком сосредоточиться на одной из них. Для одних убийство героем старухи-процентщицы – это справедливая месть и протест против общественной несправедливости; для других – это крошечное «злодеяньице» во имя высоких целей спасения человечества; для третьих – это чудовищное кровавое дело, совершенное Раскольниковым только во имя индивидуалистического самоутверждения.

В наиболее основательном вузовском учебнике В. И. Кулешова причины преступления Раскольникова определены сумбурно; к сожалению, и научная литература не дает четких ориентиров по этому вопросу [Кулешов 2003, Карякин 1989, Кирпотин 1986]. В большинстве случаев исследователи механически подразделяют причины совершенного героем убийства на социальные («жизненные») и философские. Между тем, как справедливо считает А. А. Жук, теорию, которую своим поступком пытается проверить Раскольников, и окружающие этот поступок обстоятельства внеличного социального плана следует рассматривать в едином комплексе и во взаимосвязи. Исходя из этого методически важного утверждения, студенты должны выяснить социальную укорененность теории Раскольникова, укорененность, которая у Достоевского очевидна и заключается не только в типичности индивидуалистических идей наполеонизма, носящихся в воздухе в сложную для России пореформенную эпоху. Теория Раскольникова – это не логическая мертвая абстракция, которая вдруг механически «впрыгнула» в разум героя из общего идеологического контекста эпохи. И хотя сам Раскольников признается, что этот «безобразный замысел» пришёл ему в голову, когда он праздно и апатически, раздавленный нищетой, лежал в своей комнате-гробе, чуждаясь людей, писатель показывает, как все

разномасштабные и по-разному значительнее для героя окружающие события и факты наталкивают его эту, а не иную трактовку человеческой природы и собственной личности.

О существовании у Раскольникова целой теории, оправдывающей некоторого рода преступления великой целью, мы узнаем в пятой главе третьей части романа, когда следователь Порфирий Петрович излагает содержание его статьи, помещенной в журнале. О наличии в герое некоей «идеи-силы», «идеи-страсти», которая охватила все его существо, которой он одержим, мы догадываемся с самого начала. И поэтому важно понять, что теория Раскольникова (и на этом настаивает автор) не надумана, а выжита им. Обратим внимание, что в первой части преобладает художественная точка зрения Раскольникова, то есть всё изображаемые события и люди поданы в его восприятии, осмыслении и оценке. И постепенно вглядываясь в реакции и оттенки психологического состояния героя, мы убеждаемся, что его восприятие всех случайностей петербургской улицы определенным образом целеустремлено, подчинено какой-то лихорадочно кипящей в нём внутренней работе. Именно здесь, в первой части, на глазах читателя герой вынашивает свой замысел, вновь и вновь проверяя лежащую в его основе философию; и жизнь как бы сама складывается в цепочку аргументов, и аргументы эти «за» его теорию.

В связи с этим особое значение в романе имеет тема и образы «униженных и оскорблённых». Перед Раскольниковым проходит целая серия тупиковых ситуаций, безвыходных положений, в которых оказывается семейство Мармеладовых и пьяная обманутая девочка на бульваре, мать и сестра самого героя. Их страдания причиняют ему нестерпимую, мучительную боль. Мармеладова он слушает «напряженно, но с ощущением болезненным», письмо матери его «измучило». Причем Достоевский подчеркивает, что его герой – носитель именно деятельной доброты, то есть он, видя человеческое горе, старается помочь немедленно сам и практически. Ему буквально до всего есть дело. На бульваре он обращается к городовому, чтобы не дать «франту» надругаться над полубеспамятной девочкой, он выслушивает горячую пьяную исповедь Мармеладова, ведет его домой и потом оставляет почти последние копейки для Катерины Ивановны и детей. Кстати, Достоевский, бесстрашный философ и художник, сосредоточивает на стороне героя, выразителя противоположных авторским взглядов, казалось бы, самые убедительные, «пронзительные» аргументы. Перед Раскольниковым проходят не только страдания взрослых, в этой чудовищной, несообразной жизни страдают и невинные дети. Автор описанием детей Мармеладовых создает так называемый «болевого эффект», когда у читателей, помимо разума, как бы из глубины души, поднимается волна отрицания, неприятия того жестокого общественного порядка, при котором трагедия становится достоянием светлого и незлобного, безответного детства. Раскольников, как он потом признается Соне, специально узнавал, как живут дети, которых матери посылают на улицы просить милостыню. «Там семилетний развратен и вор». А ведь дети – образ Христов: «Сих есть царствие Божие». Он велел их чтить и любить, они будущее человечества.

Очень важно, и обратим на это особое внимание, что по мере того, как боль, причиняемая Раскольникову чужими страданиями, растет, в нем рядом с бесконечным сочувствием к людям возникает и презрение к ним. Ведь, по его мнению, все эти несчастные, «униженные и оскорбленные» привыкли, притерпелись и как должное воспринимают свою гибель. И семейство Мармеладовых пользуется деньгами, которые Соня зарабатывает проституцией, и кровный отец даже на похмелье к ней ходит просить и о «профессии» дочери рассуждает как о самой обычной: «Ведь она теперь чистоту наблюдать должна <...> Ну там помадки тоже купить, ведь нельзя же-с; юбки крахмальные, ботиночку эдакую, пофиглярнее, чтобы ножку выставить, когда лужу придется переходить».

«Ко всему-то подлец-человек привыкает», – делает Раскольников вывод, И так, превращение совершилось – гуманизм обернулся антигуманизмом. Теперь человек для Раскольникова – «подлец». Раздражение на страдающих, погибающих «бедных людей» – и в его неожиданной вспышке гнева и отвращения, когда что-то его «как бы передернуло». И он, только что заинтересованно и горячо обсуждавший с городовым, как помочь пьяной девочке, и отдавший даже двадцать копеек на извозчика, вдруг с нарочитым злорадством призывает того же городского «бросить» и дать совершиться тому, что давно узаконено существующим общественным порядком: «Это, говорят, так и следует. Такой процент, говорят, должен уходить каждый год, куда-то... к черту, должно быть, чтобы остальных, освежать и им не мешать». Стремление помочь страждущим, «не позволить» моральной гибели Дуни в браке с Лужиным сталкивается с фактическим бессилием героя против океана социального зла: «Не бывать? А что же ты сделаешь, чтоб этому не бывать? Запретишь? А право какое имеешь? Что ты им можешь обещать в свою очередь, чтобы право такое иметь? Всю судьбу свою, всю будущность им посвятить, когда кончишь курс и место достанешь? Слышали мы это, да ведь это буки, а теперь? Ведь тут надо теперь же что-то сделать, понимаешь ты это?».

Итак, при пристальном анализе раскольниковского восприятия жизни в первой части романа обнаруживается важная для Достоевского, неизбежная при определенных обстоятельствах парадоксальная диалектика превращения «величайшего благодетеля человечества в людоеда человечества» по «закону отражения идей». Этот закон Достоевский сформулировал в «Дневнике писателя» за декабрь 1876 года: «Я утверждаю, что сознание своего совершенного бессилия помочь или принести хоть какую-нибудь пользу или облегчение страдающему человечеству, в то же время при полном вашем убеждении в этом страдании человечества, может даже обратить в сердце вашем любовь к человечеству в ненависть к нему. Это соответствует внезапному повороту Раскольникова (безусловного человеколюбца) к злобному «подлец-человек», «дрожащая тварь».

И тут как бы сами собой в сознании Раскольникова складываются пункты его чудовищной теории. «Она именно состоит в том, что люди, по закону природы, разделяются вообще на два разряда: на низший (обыкновенные), то есть, так сказать, на материал, служащий единственно для зарождения себе подоб-

ных, и собственно, на людей, то есть имеющих дар или талант сказать в среде своей новое слово». Обыкновенные безропотно подчиняются существующим, общественным установлениям, лишены самостоятельности и не в силах сами устроить свою судьбу. Необыкновенные, сильные личности, как правило, все преступают закон, разрушители или склонны к тому <...> Преступления этих людей относительно и многообразны; большею частью они требуют <...> разрушения настоящего во имя лучшего». Необыкновенные, по Раскольникову, даже могут во имя торжества своей идеи (иногда спасительной для всего человечества) дать себе, «по совести, разрешение перешагнуть и через труп, через кровь», то есть могут поставить себя не только вне законов социальных, но и выйти за рамки естественных, природных норм человеческой нравственности.

М. М. Бахтин определил всех ведущих героев Достоевского как героев-идеологов, страстно одержимых идеей-силой, идеей-страстью [Бахтин 1979]. К их разряду принадлежит и Раскольников. Идя на преступление, он как бы устраивает жестокий эксперимент над собой и над жизнью, стремится проверить истинность своей теории, «попробовать» себя на роль властелина, устроителя судеб человечества на новых и, как ему представляется, справедливых началах. «Вынесет» он убийство без последующих мук совести – эксперимент удался. «Мне надо было узнать тогда, – признается он Соне, – вошь ли я, как все, или человек? Тварь ли я дрожащая или право имею».

Теория Раскольникова имеет несколько сторон, которые при изучении романа необходимо прокомментировать. Во-первых, совершая особое «идейное преступление», герой остается в высшей степени бескорыстным, то есть не ищет себе самому презренной выгоды в смысле благосостояния, комфорта. И, как уже было отмечено, исходным пунктом его теории и его поступка было стремление дать счастье всему человечеству. В этом «прометеевом начале», заложенном в личности Раскольникова, как справедливо отмечает А. А. Жук, скрывается возможность его финального духовного возрождения [Жук 1981: 137].

Горячечные признания Раскольникова Соне таят иную возможность истолкования его преступлениям. «Не для того я убил, чтобы, получив средства и власть, сделаться благодетелем человечества. Вздор! Я просто убил; для себя убил, для себя одного: а там стал ли бы я чьим-нибудь благодетелем или всю жизнь, как паук, ловил бы всех в паутину и из всех живые соки высасывал, мне, в ту минуту, все равно должно было быть!». Но здесь, как и во многих других случаях, не следует окончательно доверять самооценке героя, так как следует учитывать сложное и противоречивое внутреннее психологическое состояние, в котором он находится. Логика его поступков и характер всего, что мы о нем узнали раньше, убеждают в обратном. При этом планы Раскольникова по всеобщему «осчастливлению» людей не следует понимать упрощенно как частную благотворительность, то есть как несколько добрых дел (помощь матери и сестре, спасение семейства Мармеладовых), совершенных на старухины деньги. Раскольников – максималист по своей натуре, ему нужны не «черепашьи шаги», а сразу же «весь капитал»; свою миссию он видит не в исправлении от-

дельных случаев социальной несправедливости, а в коренной ломке существующего общественного порядка и в установлении более совершенного нового закона. Старухины деньги нужны, по его плану, только для того, чтобы обеспечить ему «первые шаги», дать возможность закончить образование, выбиться в люди и достичь желанной власти, позволяющей вершить судьбы человечества.

С максимализмом Раскольникова связано и лежащее в основе его теории абсолютное неприятие окружающего, всеобщее отрицание и всеобъемлющая ненависть, которые характерны для его психологического состояния особенно в начале романа. Мир для него целиком окрашен в мрачные тона, это мир торжествующего бесконечного зла, где правят бал безжалостные хищники и безропотно страдают «дрожущие твари». И Достоевский показывает гибельность для человека подобного умозрительного абсолютного отрицания: преломленное сквозь призму теории, раскольниковское мировосприятие ограничено, оно не охватывает естественной противоречивой полноты «живой жизни». И в дальнейшем, когда примерно с третьей части романа единство художественной точки зрения героя нарушается, мы видим, что те, кого Раскольников считал «дрожущими тварями», обыкновенные «маленькие» люди, оказывается, наделены высокими нравственными качествами – справедливостью, чувством собственного достоинства, твердостью в добре, бесконечной любовью и самоотверженностью. В своих нетерпеливых философских фантазиях низводя этих людей до уровня «материала», отнимая у них свободу воли и самостоятельность выбора, наделяя их скроенным на один фасон обязательным «счастьем», Раскольников не допускает, что они могут и не принять от него такого «счастья», в основу которого положена невинная кровь. Показательны в этом смысле реакции Разумихина, Сони, Дуни, когда Раскольников пытается убедить их в истинности своей теории. Вспомним и его рассказ о своей юношеской «весенней любви» к несчастной больной девушке, которую он посвятил в свои чудовищные фантастические планы. «Не беспокойся, – говорит он Дуне, – она не согласна была, как и ты, и я рад, что её уже нет». Следует обратить внимание и на дальнейшее развитие данной темы – неприятия счастья и гармонии для большинства человечества, купленных кровью и слезами меньшей его части – в последнем романе Достоевского «Братья Карамазовы». Герой не берет в расчет сложности, прихотливости и головокружительной глубины человеческой природы, а ведь человеку иногда, как замечает в своих «Записных тетрадах» сам Достоевский, «для счастья нужно несчастье, и много-много».

Ошибка Раскольникова заключается и в его понимании самой природы гения и сущности величия. Прибегая при изложении своей теории перед собравшимися у Порфирия Петровича к исторической аргументации, герой Достоевского, в качестве примеров избирает исключительно знаменитых полководцев, завоевателей, покорителей, тиранов (Солон, Ликург, Магомет, Наполеон). «Вообще, – подчеркивает А. А. Жук, – в гении внимание Раскольникова прежде всего приковывает его властительное начало, а его созидательная способность («способность сказать что-нибудь новенькое») хотя и не позабыта, но как-то странно отступает на второй план. Поэтому и свою личную «пробу на

гениальность» он производит не в акте созидания и творчества, а в акте уничтожения и разрушения. Но ведь величие гения прежде всего в его мощном творческом начале, намного превышающем обычный человеческий потенциал, а «повелевающий» момент здесь далеко не главное» [Жук 1981: 117].

Итак, в результате анализа романа Достоевского «Преступление и наказание» мы убеждаемся в неразрывном и органическом единстве социальных и философских причин преступления Раскольникова. Сама теория, которую герой стремится проверить, претворив её в действие, многочисленными корнями глубоко уходит в реальную «текущую жизнь». На её формирование оказывают влияние и особенности склада личности и психологии Раскольникова.

Таким образом, преступление Раскольникова – это, безусловно, протест против действительно кричаще несправедливо устроенного общественного уклада, но протест, в силу объективных и субъективных обстоятельств, принимающий уродливую индивидуалистическую, антигуманную форму. Знаменательно, что своих «показаний» о трагической безысходности социального бытия Достоевский не отменит до конца романа. Идейный и человеческий крах и финальное перерождение Раскольникова – это не призыв к покорности и смирению. Просто писатель, отвергая логическое «арифметическое» решение вопроса о ценности человеческой жизни, хочет активизировать стремление читателей к поиску иного пути борьбы со злом, и путь этот – в братском единении с другими, не над ними – в холодном властном величии гения, а рядом, в каждодневном, и незаметном подвиге самоотдания, любви и добра.

Библиографический список

Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского, М.: Сов. Россия, 1979. 320 с.

Жук А. А. Русская проза второй половины XIX века. М.: Просвещение, 1981. 256 с.

Карякин Ю. Ф. Достоевский и канун XXI века. М.: Сов. писатель, 1989. 656 с.

Кирпотин В. Я. Разочарование и крушение Родиона Раскольникова. М.: Худ. лит., 1986. 416 с.

Кулешов В. И. История русской литературы XIX века (70-90 годы): учебник для филол. спец. вузов. М.: Просвещение, 2005. 521 с.

В. Н. Яшин

РИТОРИЧЕСКИЙ И ЛЕКСИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ КАТЕГОРИИ ТРУДНОСТИ В ВЫПУСКНЫХ СОЧИНЕНИЯХ

В статье рассматриваются риторический и лексико-стилистический аспекты работы над трудными вопросами в сочинениях на выпускных экзаменах – сочинении-рецензии части «С» ЕГЭ по русскому языку и итоговом сочинении по литературе.

Ключевые слова: сочинение-рецензия, итоговое сочинение, формулировка проблемы, риторический, лексико-стилистический анализ, абстрактная лексика.

RHETORICAL AND LEXICAL ASPECTS OF CATEGORY OF DIFFICULTY IN GRADUATION ESSAY

V. N. Yashin

The article deals with a rhetorical and lexical-stylistic aspects of the work on difficult issues in the works at the finals – essay-review of the part «С» on the Unified State Examination in Russian language and final composition on literature.

Key words: essay-review, final essay, statement of the problem, rhetorical, lexical and stylistic analysis, abstract vocabulary

В последнее время в школьном курсе русского языка и литературы особую актуальность приобретает обучение творческим письменным работам, а именно жанрам рецензии и сочинения-рассуждения. Первый из них предлагается в части «С» ЕГЭ по русскому языку, второй – на итоговом сочинении по литературе. Рассмотрим типичные риторические трудности в работе над этими видами сочинений: формулировку проблемы в рецензии и раскрытие темы в сочинении-рассуждении.

В сочинении-рецензии в работах выпускников типичными ошибками являются неправильное определение, сужение или расширение проблемы, недочеты в ее речевом оформлении. Причины такого положения дел кроются, видимо, в слабом владении навыком анализа текста, незнании учащимися типов проблем, отсутствии достаточного для формулировки проблемы активного запаса абстрактной лексики.

Предупредить указанные ошибки позволит рассмотрение формулировки проблемы как предмета риторики и с позиций лексической стилистики.

В риторическом аспекте проблема может быть теоретической и практической. К теоретическим относятся вопросы о содержании предмета мысли, ответы на которые могут быть истинными или ложными, например: *Какого друга можно считать настоящим?*², *В каких ситуациях можно понять истинную сущность человека?* К практическим относятся вопросы о действиях и поступках, ответы на которые могут быть не истинными и ложными, а правильными и неправильными, например: *На что нужно ориентироваться при выборе профессии?*, *Как нужно относиться к чужим советам при принятии решений?* Отметим, что, по нашим наблюдениям, в сочинениях части «С» ЕГЭ преобладают теоретические проблемы.

² В качестве примеров приводятся формулировки проблем в материалах для проверки сочинений [Васильевых 2015: 145-156], [ЕГЭ 2015: 95-106].

Формулировка любой проблемы может быть представлена как вопрос. Тип вопроса обусловлен риторической категорией *статус проблемы*. Выделяют статус установления, статус определения и статус оценки. Существуют три основные формы, к которым могут быть сведены многочисленные варианты вопросов: общий, или «*ли-вопрос*» (статус установления), предметный, или «*что-вопрос*» (статус определения), качественный, или «*какой-вопрос*» (статус оценки). «Порядок этих основных вопросов не произволен. Мы имеем право задать «*что-вопрос*», только если мы знаем ответ на соответствующий ему «*ли-вопрос*», и мы имеем право задать «*какой-вопрос*», только если мы имеем ответ на соответствующий «*что-вопрос*» [Волков 2009: 119-122]. Приведем примеры: *Можно ли создать подлинное художественное произведение без обучения?* (статус установления), *Что лежит в основе непрерывности процесса передачи духовного опыта?* (статус определения), *Какое влияние может оказать музыка на человека?* (статус оценки).

Проблема может формулироваться учащимися в виде повествовательного предложения. В таких формулировках частотными ошибками являются сужение проблемы, подмена проблемы темой, речевые недочеты, например: *Проблема художественной литературы в обществе* вместо *Проблема роли художественной литературы в обществе*; *Проблема героизма* вместо *Проблема истинного и ложного героизма*. Предупредить подобного рода трудности позволит лексико-стилистическая работа, так как, по нашему мнению, приведенные ошибки могут быть вызваны недостаточным освоением выпускниками лексики логических отношений.

В результате анализа материалов для проверки сочинений нами выявлены лексемы, отражающие логические отношения между ключевыми понятиями в формулировках проблем. Приведем лексемы по мере убывания частотности: *влияние 10, проявление 7, определение 6, роль 6, отношение 5, преодоление 4, необходимость 3, взаимоотношение 2, восприятие 2, выбор 2, значимость 2, потребность 2, адаптация, важность, взаимопонимание, взаимосвязь, воздействие, возможность / невозможность, вытеснение, использование, непонимание, неспособность, неэффективность, овладение, осуществление, ответственность, отклик, отличие, оценка, сохранение, способность, существование, формирование*.

Примеры использования указанной лексики в формулировках проблем: *Проблема влияния незаурядной личности на жизненные устремления людей*; *Проблема роли обучения на пути к творческой самореализации*; *Проблема проявления милосердия по отношению к побеждённому врагу*; *Проблема взаимоотношений учителя и учеников*.

Рассматриваемая лексика в основном относится к семантическим группам «*Связи, отношения*», «*Содержание и форма*» [Русский семантический словарь 2003]. Как показывает практика, указанные лексические группы, а следовательно, и основная сфера их использования – аналитические жанры книжной речи (аннотация, реферат, рецензия, статья, комментарий, дневник, очерк и т.п.) – недостаточно осваиваются выпускниками средних общеобразовательных школ.

Таким образом, преодолению трудностей в формулировке проблемы в части «С» ЕГЭ по русскому языку может поспособствовать рассмотрение проблемы текста в риторическом и лексико-стилистическом аспектах, изучение аналитических жанров книжной речи.

В итоговом сочинении-рассуждении по литературе определенную трудность для выпускников представляет основная задача – раскрыть тему. Типичными ошибками являются отступление от темы, недостаточная глубина раскрытия заданного в названии вопроса.

Глубина раскрытия темы, помимо владения литературным материалом, определяется точным пониманием учащимися лексического значения ключевых слов сочинения. При толковании значения необходимо учитывать как денотативный, так и коннотативный компоненты значения. Один из приемов толкования слова, которому могут обучиться школьники – определение значения слова через интерпретацию его внутренней формы. Так, слово *ответственность* восходит к *ответ* (держат ответ), *образование* – *образ* (объединение *разрозненного*), *сострадание* – *страдание* (сочувствие страдающему) и т.п. Эмоциональные аспекты восприятия ключевых слов легко выразить, используя метафоры (*любовь* – «огонь», *совесть* – «навигатор»).

Учащимся важно чувствовать разницу между лексическим значением слова и понятием, уметь переходить от рассмотрения слова к понятию. При анализе понятия выразителен метод сопоставления. Отметим, что сопоставление – излюбленный прием эссеистов, часто оно используется в названиях – «Героизм: военный подвиг или повседневная работа?»³, «Что означает для человека выражения «плыть по течению» и или «против течения»? Ключевые понятия сочинения можно рассматривать в разных аспектах – историческом, социальном, философском, сопоставляя их; это дает почву для размышлений.

Предупредить отступление от темы позволит работа с лексикой в формулировке темы сочинения. В этом плане уместен анализ системных отношений ключевой лексики: синонимических, антонимических, гипогиперонимических, сочетаемостных (синтагматических), тематических.

В заключение хотелось бы обратиться к некоторым традициям отечественной школы в обучении письменным творческим работам на свободную тему, аналогичным итоговому сочинению по литературе.

В дореволюционной школе для гимназистов средней ступени в качестве содержательных направлений свободных сочинений, как правило, предлагались темы описательно-созерцательного характера, акцентировавшие внимание школьников на тонких эмоциональных состояниях: «Замирание нашего сада осенью», «Река в лунную ночь», «Лес в лучшую свою пору», «Дедушкин садик» [Темы сочинений для гимназистов в царской России 2014]. По мере взросления сформированная в средних классах созерцательность внешняя переходит в созерцательность внутреннюю, интеллектуальную, воспитывающую культуру

³ Далее в качестве примеров приводятся темы итоговых сочинений 2014 года по материалам сайта Федерального института педагогических измерений.

мысли. В соответствии с этим, в старшем звене учащимся предлагались темы эссеистического типа: *«Почему жизнь сравнивают с путешествием?»*, *«Слово как источник счастья»*, *«Какие предметы составляют богатство России и почему?»*, *«О высоком достоинстве человеческого слова и письма»*, *«О проявлении нравственного начала в истории»* [Там же].

Как представляется, в методике итогового сочинения целесообразно учитывать опыт старой школы, так как темы творческой письменной работы, предложенные в 2014 году, сформулированы в русле традиционного литературоцентричного отечественного образования и требуют высокой культуры мысли, например: *«Чему человек может научиться у природы?»*, *«Что мешает человеку обрести гармонию с природой?»*, *«Я люблю, и значит – я живу...»* (В. С. Высоцкий).

В заключение хотелось бы обратиться к некоторым традициям отечественной школы в обучении письменным творческим работам на свободную тему, аналогичным итоговому сочинению по литературе.

В дореволюционной школе для гимназистов средней ступени в качестве содержательных направлений свободных сочинений, как правило, предлагались темы описательно-созерцательного характера, акцентировавшие внимание школьников на тонких эмоциональных состояниях: *«Замирание нашего сада осенью»*, *«Река в лунную ночь»*, *«Лес в лучшую свою пору»*, *«Дедушкин садик»* [Темы сочинений для гимназистов в царской России 2014]. По мере взросления сформированная в средних классах созерцательность внешняя переходит в созерцательность внутреннюю, интеллектуальную, воспитывающую культуру мысли. В соответствии с этим, в старшем звене учащимся предлагались темы эссеистического типа: *«Почему жизнь сравнивают с путешествием?»*, *«Слово как источник счастья»*, *«Какие предметы составляют богатство России и почему?»*, *«О высоком достоинстве человеческого слова и письма»*, *«О проявлении нравственного начала в истории»* [Там же].

Как представляется, в методике итогового сочинения целесообразно учитывать опыт старой школы, так как темы творческой письменной работы, предложенные в 2014 году, сформулированы в русле традиционного литературоцентричного отечественного образования и требуют высокой культуры мысли, например: *«Чему человек может научиться у природы?»*, *«Что мешает человеку обрести гармонию с природой?»*, *«Я люблю, и значит – я живу...»* (В. С. Высоцкий).

Необходимо учитывать, что представленные в статье подходы к методике сочинения уместно практиковать на начальном этапе подготовки к выпускным экзаменам, это позволит избежать их механического использования, формализации сочинения. В связи с этим приведем мнение виднейшего педагога и журналиста XIX века В. Д. Сиповского: *«Научить писать выразительно, живо и содействовать умственному развитию»* можно, лишь пробудив мотивацию школьников. А этим мотивом может стать *«какая-то сильно заинтересовавшая его мысль»*, которая, в свою очередь, *«озарит сознанием все те понятия и мысли, которые уже составляют достояние его*

души (курсив наш – Я. В.) и которые в силу ассоциации сочетаются с заинтересовавшей его мыслью; из сочетаний этих мыслей рождаются новые» [цит по: Карнаух 2001: 12]). Формализация сочинения, его схематизация как метод обучения плодит «пустых фразеров» или людей, для которых сочинительство «является делом просто невыносимым» [Там же].

Таким образом, предупредить ошибки в сочинениях на выпускных экзаменах позволит внимание к риторическому, лексико-стилистическому аспектам анализа текста, изучение аналитических жанров книжной речи, обращение к традициям отечественного филологического образования.

Библиографический список

Волков А. А. Теория риторической аргументации. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2009. 398 с.

Васильевых И. П., Гостева Ю. Н. ЕГЭ 2015. Русский язык. Типовые тестовые задания. М.: «Экзамен», 2015. 158 с.

ЕГЭ. Русский язык : типовые экзаменационные варианты / под ред И. П. Цибулько. М.: «Национальное образование», 2015. 112 с.

Карнаух Н. Л. Сочинение-эссе в системе литературного образования старшеклассников: диссертация ... канд. пед. наук. М., 2001. 179 с.

Русский семантический словарь. Т. III : Имена существительные с абстрактным значением. Бытие. Материя, пространство, время. Связи, отношения, зависимости. Духовный мир. Состояние природы, человека. Общество. М.: Азбуковник, 2003. 720 с.

Темы сочинений для гимназистов в царской России // Вечный зов: российская православная газета. 2014. № 09-11 (191-193). URL: www.vzov.ru/2014/09-11/index.html (дата обращения 10.06.2015).

Федеральный институт педагогических измерений. URL: <http://www.vzov.ru/2014/09-11/17.html> (дата обращения 10.06.2015).

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ФИЛОЛОГИИ

Т. А. Бочкарева

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗА ЛЕВИАФАНА В ФИЛЬМЕ А. ЗВЯГИНЦЕВА «ЛЕВИАФАН»

В статье рассматриваются языковые средства создания художественного образа левиафана в фильме А. Звягинцева «Левиафан». Отмечается важная роль интертекстовых элементов (разного рода аллюзий) в формировании художественного образа, а также речевой характеристики персонажей в раскрытии его содержательной составляющей.

Ключевые слова: художественный образ, аллюзия, речевая характеристика персонажей.

T. A. Bockaryova

LINGUISTIC MEANS OF LEVIATHAN'S IMAGERY CREATION IN A. ZVJAGINTSEV'S FILM "LEVIATHAN"

This article presents linguistic means of Leviathan's imagery creation in A. Zvjagintsev's film "Leviathan". It notes the important role of intertextual elements (all sorts of allusions) to support the form of imagery, as well as the speech characteristics of the characters in the disclosure of its semantic component.

Key words: image, allusion, speech characteristics of the characters.

«Левиафан» Андрея Звягинцева — фильм, отмеченный множеством наград, в частности, «Золотым глобусом» за лучший фильм на иностранном языке, призом за лучший сценарий на 67 Каннском кинофестивале. Фильм неоднозначный, вызывающий самые противоречивые оценки (см., например, статьи Д. Быкова, Ю. Беломлинской, О. Седаковой, Е. Стишовой, С. Бакиса, Н. Кокурина и др., обсуждение фильма на многочисленных кинофорумах). При всей существующей поляризации мнений несомненен пристальный интерес аудитории к киноязыку А. Звягинцева.

Безусловно, самый обсуждаемый образ фильма — это образ левиафана, номинация которого не случайно вынесена автором в сильную позицию, в заглавие.

Цель нашего исследования — показать роль языковых средств в создании художественного образа левиафана.

В качестве рабочего примем следующее определение художественного образа. «Художественный образ — форма отражения действительности искусством, конкретная и вместе с тем обобщенная картина человеческой жизни,

преображаемой в свете эстетического идеала художника, созданная при помощи творческой фантазии» [Мясников 1974: 241].

Итак, что же или кто же левиафан у Звягинцева?

«Левиафан», атрибутивная аллюзия, тематически отсылает читателя к библейскому сюжету о праведнике Иове. *«Был человек этот непорочен, справедлив и богобоязнен и удалялся от зла»* [Книга Иова: электронный ресурс]. Иов стал жертвой сатаны, испытывающего его на истинность веры всеми земными несчастьями. Бог в конечном итоге награждает своего верного раба за пережитые муки и преданность вере и возвращает ему все утерянное. Но перед этим Бог являет Иову морское чудовище, левиафана, образ всепокрушающей мощи, в которой иногда в Писании появляется демонический оттенок. Человек не властен над ним: *«Можешь ли ты удою вытащить левиафана и веревкою схватить за язык его? ... Он кипит пучину, как котел, и море претворяет в кипящую мазь; оставляет за собою светящуюся стезю; бездна кажется сединою. Нет на земле подобного ему; он сотворен бесстрашным; на все высокое смотрит смело; он царь над всеми сынами гордости»* [Книга Иова: электронный ресурс].

Левиафан — чудовище, которое будет сокрушено только его создателем, Богом: *«В тот день поразит Господь мечом Своим тяжелым, и большим и крепким, левиафана, змея прямо бегущего, и левиафана, змея изгибающегося, и убьет чудовище морское»* [Книга Исаии: электронный ресурс]. Данная имплицитная аллюзия (см. о разновидностях и их текстовой реализации: [Фатеева 2000; Бочкарева 2010]) находит свое прямое подтверждение в речи приходского священника, призывающего главного героя, Николая Сергеева, потерявшего в одночасье все, что имел (свой кров, любимую женщину, друга, сына), смириться и обратиться к вере: *«Можешь ли ты удою вытащить Левиафана и веревкой схватить за язык его? Будет ли он тебя умолять, будет ли разговаривать с тобой кротко? На земле нет подобного ему, он царь над всеми сынами гордости»*. Далее следует эксплицитная аллюзия — пересказ претекста тем же священником: *«Может знаешь, был такой человек Иов, как и ты задавался вопросом о смысле жизни. Да как же? Почему это со мной? До того довел, что коростой покрылся, и жена пыталась мозги вправить, и друзья говорили, не гневи Бога. А он все равно пылил и тогда Господь смиловался и сам явился к нему в виде урагана и популярно все объяснил ему в картинках. И смирился Иов, жил 140 лет, видел сынов сыновних до 4 колена и умер в старости насыщенными днями»*.

Таким образом, интертекстовые элементы (эксплицитные и имплицитные аллюзии вербального уровня фильма) прямо и недвусмысленно акцентирует внимание зрителей на образной параллели левиафана А. Звягинцева с библейским левиафаном. Вербальный уровень поддерживает соответствующий видеоряд: гигантский остов кита на берегу Баренцева моря, спина огромного живого кита, которую видит Лиля перед своей гибелью, похожий на чудовище кран, беспощадно разрушающий дом главного героя.

Второй возникающий ассоциативный ряд призван актуализировать уже не формальную, а содержательную составляющую образа левиафана. «Левиафан» — это аллюзия на образ государства, созданный Т. Гоббсом в произведении с одноименным названием. Образ Левиафана у Гоббса несколько двойственный — это не самое приятное из животных, но его существование совершенно необходимо, иначе общество погружается в хаос, сваливается в состояние войны всех против всех. Концепции А. Звягинцева, как нам кажется, ближе представление о государстве-левиафане, высказанное Ф. Ницше. Фридрих Ницше, не называя левиафана по имени, явно обращается к взятому у Гоббса образу в своей поэме «Так говорил Заратустра»: *«Государством называется самое холодное из всех холодных чудовищ. Холодно лжет оно; и эта ложь ползет из уст его: «Я, государство, емь народ»... Но государство лжет на всех языках о добре и зле: и что оно говорит, оно лжет — и что есть у него, оно украло. Все в нем поддельно: крадеными зубами кусает оно, зубастое. Поддельна даже утроба его»* [Ницше: электронный ресурс].

Этот ассоциативный ряд актуализируется прежде всего непосредственно в сюжете фильма, в расстановке действующих лиц. Важную роль в раскрытии этой стороны художественного образа левиафана играет речевая характеристика персонажей.

Олицетворяет государство-левиафана, власть в фильме Звягинцева мэр города, Вадим Сергеевич Шелевят. Он — единоличный хозяин берега и моря, *«руки по локоть в крови»*, решивший *«прикарманить»* место на берегу. Мэр считает автомеханика Николая и других представителей населения *«козлами»*, *«вшами»*, *«насекомыми, тонущими в говне»*, которые нужны ему только для того, чтобы проголосовать на предстоящих в следующем году выборах. Бандитские замашки мэра (*«Я хозяин!»*) в полной мере демонстрирует его речь, изобилующая императивными конструкциями, матом и сниженной лексикой: *«Козел, б..., у тебя никогда никаких прав нет, не было и не будет!»*, *«Сносить к е... матери козла этого!»*; *«Валить надо этого козла, валить!»*; *«Вот вы все насекомые, никак не хотите по-хорошему, потому и тонете в говне!»*; *«Крыса адвокатская, слушай сюда!»*; *«Под меня копают!»*; *«Этих троих ко мне срочно, из-под земли достать!»*, *«Пробейте, наройте, талдычу вам!»*, *«Дура ты, прокурятина, тебя первую на плаху поведут!»* (о прокуроре городка); *«Давайте посмотрим, что вы нам пытаетесь втюхать!»*; *«Ой, долго не продолжай, я уже обоссался, очень страшно»*. Он постоянно пьяный или с похмелья, весьма символична его спутанная речь: *«пьем населения с пьех до пяти!»*. Ассоциация с библейским чудовищем прямо подчеркивается употреблением этого слова для характеристики мэра в речи адвоката Дмитрия: *«нарыл я за эти два месяца кое-что на это чудовище ваше»*.

Мэра поддерживает местная церковная верхушка в лице архиерея, с божьей помощью помогающего ему охранять коррумпированный режим. *«Мы соратники, — говорит архиерей. — Но у тебя свой фронт, а у меня свой»*. Именно он наставляет мэра *«показать силу»*. *«Всякая власть от Бога, где власть там сила, если ты власть на своем участке ответственности, то ре-*

шай местные вопросы сам, не ищи силы на стороне». «— Всякая власть от Бога. Пока Богу угодно, беспокоиться тебе не о чем. — А вот угодно ему?— Угодно, угодно!».

Именно под новый храм, как выясняется в финале фильма, предназначался отобранный у Николая участок земли с родительским домом. *«Слава богу! Теперь будет знать, на кого залупаться!»* — говорит мэр, узнав, что Николай получил 15 лет за убийство, которого не совершал. *«Не в силе бог, а в правде..., главное, чтобы мы не изменяли православию...»*, — проповедует архиерей уже в новом храме.

Противостоять мэру пытается автомеханик Николай Сергеев. Именно он — жертва чиновничьего произвола. Он пытается честно отстоять свой дом в суде, но суд на стороне власти, и каждая новая инстанция, куда обращается Николай, оставляет принятое несправедливое решение в силе. Последняя надежда Николая и его армейского друга, столичного адвоката, Дмитрия, не на закон, который безоговорочно служит интересам власти, а на компромат, собранный Дмитрием на мэра.

Кто же такой главный герой фильма и какая роль в создании этого образа отводится речевой характеристике персонажа?

Николай живет в собственном доме со второй женой, Лилей, и сыном-подростком от первого брака. В этом участке земли, доме и мастерской — вся его жизнь: *«Здесь вся моя жизнь, здесь и дед мой жил, и отец...»*. Звягинцев показывает нам этого человека уже издерганного судебными мытарствами, не верящего в справедливость. Николай нервничает, много пьет, впрочем, как и все герои фильма, чья провинциальная жизнь сера и безнадежна, как конвейер, разделяющий рыбу, на котором работает жена Николая, Лиля. Николай любит и Лилю, и сына, Ромку, но эта любовь человека, не привыкшего к нежностям и сюсюканью, суровая, скупая на теплые слова. Только раз мы слышим по отношению к Лиле: *«Люблю тебя»*. Ромку он называет *«солдат удачи»*, *«гулена»*, особо его воспитанием не занимается, перекладывая по возможности ответственность на Лилю, у которой с приемным сыном отношения не очень складываются. Речь героя в целом груба, незатейлива, нервна, что объясняется, с одной стороны, напряженностью ситуации, с другой — отсутствием общей культуры. Культурный пласт его лексики ограничивается знанием слова «манипулировать», вероятно, почерпнутого из фоном работающего телевизора, цитатой из песни группы «Чайф»: *«А не спеши ты нас хоронить»*, и фамилией Фаберже, известной простому народу преимущественно по ювелирной пасхальной продукции. Фаберже в речи героев — синоним компромата и слабого места мужчин. Метонимия *«фаберже»* фигурирует и в речи Николая, и в речи Дмитрия: *«Нарыл я тут кое-что за эти два месяца на это чудовище ваше! — Фаберже?»*. *«Взял за фаберже и тихонько потянул к низу»*. Дмитрий: *«Не надо тут никого из пушки! Нежно так, ласково за эти фаберже!»* Юмор «ниже пояса» — вообще одна из характерных черт речи Николая: *«Ты что, канат проглотил?»* (Дмитрию, долго сидящему в туалете); *«затяжной прыжок из м... в могилу»* (про эволюцию). Свойственны речи Николая и клишированная,

сниженная лексика, жаргонизмы: «стыдно, у кого видно», «здорово, коль не шутишь», «я сегодня не при делах», «зуб даю», «они и в прошлый раз отмазались, друзья твои!». Грубые, бранные слова — тоже неотъемлемая часть словесного «арсенала» этого героя: «Сука, для себя место освобождает, чтобы дворец здесь построить». «Я не удивлюсь, если он деньги мои у этой жопы взял и уехал...» (о мэре).

Значительный пласт речи Николая, как и многих героев этого фильма, составляет табуированная лексика. Вот как ее использование комментирует сам А. Звягинцев в интервью газете «Московский комсомолец»: «В «Левиафане» мы позволили себе ненормативную лексику, решились на это. Ее много. В течение четырех месяцев пытались изъять те зерна, из которых она произрастает, но поняли, что это язык народа. Надо честно посмотреть на то, как он говорит. Мы отворачиваемся от языка народа. Пора повернуться к нему лицом. Язык запретить нельзя» [Левиафан к Каннам готов: электронный ресурс].

Характеризующую роль мата подчеркивает Звягинцев и в интервью «Российской газете» на «Кинотавре»: «В этой картине ненормативная лексика чиста, как слеза младенца. Ничего нового там не звучит... Это задает тон, это создает, как мне кажется, портрет одного из них, делает его более ярким и точным...» [Корнеева: электронный ресурс].

Нам представляется, что у мата, как и у остальных отмеченных нами черт речи героев фильма, есть еще одна важная концептуальная функция — функция речевой типизации. «Выдернутые» из непосредственного контекста фразы личностно практически не маркированы и могут принадлежать любому действующему лицу картины: Николаю, Дмитрию, мэру, друзьям Николая и Лили, Пашке, Анжеле и т. д. См. также выше образчик речи священника, духовного лица, пересказывающего Николаю библейский сюжет об Иове («жена пыталась мозги вправить», «он пылил», «объяснил ему в картинках»).

Важной в концептуальном плане представляется и сходная манера общения всех действующих лиц, когда люди не слышат друг друга. Эта особенность речевого поведения отмечена О. Седаковой: «Каждый оскорбляет каждого любовью своей репликой, любым движением. Каждый не может выслушать другого. Попытки откровенной речи пресекаются жестко («мне не нужно исповеди!», «мне не нужно признаний!»). Мать с детьми, отец с сыном, муж с женой, подруга с подружкой, друг с другом говорят так, чтобы не дать другому ничего сказать, чтобы «заткнуть» его или ее, предупредить то, что может ненароком вырваться. Превентивная атака. Каждый (и даже ребенок) подозревает за поступками другого самые подлые мотивы. Характер человеческого общения — в «Левиафане» — это для меня самое адское в адском ландшафте происходящего. Это угнетает больше, чем сцены прямой жестокости и насилия. Предательства, измены — все это уже вторично: из такой общей жизни может следовать что угодно. Этот обмен репликами и взглядами таков, что хронический бытовой мат, которым пересыпана речь героев, почти не фиксируется вниманием. На каком языке они еще могут разговаривать?» [Седакова: электронный ресурс].

Речевая характеристика выступает в фильме, таким образом, не только как своеобразный речевой паспорт говорящего, показатель его социального, культурного, духовного облика, но и как средство типизации, обезличения всех персонажей фильма, находящихся по разную сторону баррикад, но говорящих одним языком.

Черты речевой типизации, как нам кажется, помогают зрителю «выйти» на еще одну возможную трактовку образа левиафана. Левиафан — чудовище, пожирающее каждого из героев не только снаружи, в образе государственной машины в лице мэра и его приспешников, но и изнутри, в образе живущего в каждом собственном чудовища, питающегося бездуховностью и отсутствием веры. Отсюда и их поступки: Лиля изменяет мужу с его же другом, Анжела и Пашка обвиняют Николая в убийстве Лили, Ромка подозревает, что его хотят взять под опеку из-за пособия.

В Библии победить левиафана под силу только Богу. Но Николай не верит в Бога. Потеряв дом и жену, Николай в первый раз обращается к Богу: «За что? За что, Господи?». Герой Звягинцева не праведник Иов, и ему нет спасения ни от внешнего левиафана — государственной машины, ни от внутреннего левиафана — его собственного неверия, он обречен. Двусмысленно в свете произошедших событий звучит в новом храме, построенном на месте разрушенного дома Николая, проповедь архиерея: «*Не в силе Бог, а в правде, главное, чтобы мы не изменяли православию...*». Можно трактовать эту фразу и так: Бог в правде, но правит, увы, пока сила. И эта сила — чудовище Левиафан.

Таким образом, средствам вербального уровня отводится важное место в раскрытии как формальной, так и содержательной сторон ключевого художественного образа фильма.

Библиографический список

Бочкарева Т. А. Функции метатекста в реализации авторской модальности // Предложение и слово. Кн 1. Сборник научных трудов. Саратов: Научная книга, 2010. 336 с. С. 44-51.

Книга пророка Иова // Ветхий Завет [Электронный ресурс]. Православная электронная библиотека. URL: <http://lib.pravmir.ru/library/book/465> (дата обращения 17.05.2015).

Книга пророка Исаии // Ветхий Завет [Электронный ресурс]. Православная электронная библиотека. URL: <http://lib.pravmir.ru/library/book/472> (дата обращения 17.05.2015).

Корнеева И. Чей так светел взор незабываемый? // Российская газета. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rg.ru/2014/06/05/zvyagincev.html>, (дата обращения 17.05.2015).

«Левиафан» к Каннам готов // Газета «Московский комсомолец». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.mk.ru/culture/cinema/interview/2014/03/20/1001616-leviafan-k-kannam-gotov.html> (дата обращения 17.05.2015).

Мясников А. Образ // Словарь литературоведческих терминов. М.: Просвещение, 1974. 509с.

Ницше Ф. Так говорил Заратустра. О новом кумире. [Электронный ресурс] URL: http://www.gumfak.ru/philos_html/zaratustrazarat12.shtml (дата обращения 17.05.2015).

Седакова О. «Покаяние» и «Левиафан». Интервью для «Гефтера» (вопросы Александра Маркова и Ирины Чечель). Своекорыстие времени или «полнота времен»? // Гефтер: сетевой журнал. [Электронный ресурс]. URL: <http://gef-ter.ru/archive/14108>. Загл. с экрана. (дата обращения 17.05.2015).

Фатеева Н. А. Контрапункт интертекстуальности, или Интертекст в мире текстов. М.: Агар, 2000. 280 с.

В. Е. Гольдин, А. П. Сдобнова

ДАННЫЕ АССОЦИАТИВНЫХ СЛОВАРЕЙ ОБ ОБЩЕМ И ИНДИВИДУАЛЬНОМ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ЗНАЧЕНИИ СЛОВА

В статье обсуждается соотношение общего и индивидуального в ассоциативных реакциях и утверждается принципиальное единство ассоциативно-вербальной сети носителей этнического языка.

Ключевые слова: словесная ассоциация, общее и индивидуальное, ассоциативный словарь.

V. E. Goldin, A. P. Sdobnova

ASSOCIATIVE DICTIONARIES DATA ON COMMON AND INDIVIDUAL GROUNDS IN PSYCHOLOGICAL MEANING OF WORD

The article discusses correspondence between common and individual grounds in associative dictionaries and confirms fundamental unity of associative network in all ethnical language speakers.

Key words: word association, common and individual grounds, associative dictionaries.

В психолингвистических исследованиях обычно подчеркивается наличие значительного индивидуального компонента в составе психологического значения слова и ментального лексикона в целом. Этот компонент обнаруживает себя в уникальности образа мира индивидуума, связанной с непрерывными изменениями его жизненного опыта, с меняющейся актуальностью для него различных ситуаций и событий, с перманентными преобразованиями его информационной базы и его прагматических установок. Обсуждая мысли А. Н. Леонтьева о «двойной жизни» значений, А. А. Леонтьев пишет, что значения «входят в систему общественного сознания (социального опыта, социальной памяти), являются социальными явлениями; но одновременно они вхо-

дят в систему личности и деятельности конкретных субъектов, являются частью сознания личности...» [Леонтьев 2001: 316]. То, что при компонентном подходе к значению рассматривается как его часть, в психологическом анализе предстает одной из двух неразрывно связанных сторон действительной жизни значений, способом их существования. Это положение чрезвычайно важно для оценки содержания ассоциативных словарей и использования их данных (общий анализ проблемы «двойной жизни значения» см. в [Залевская 2014: 58–62]).

Ассоциативные эксперименты, несомненно, подкрепляют убеждение в реальности и значимости «индивидуального» в психологическом значении слова и ментального лексикона в целом, в обусловленной этим принципиальной неполноте взаимопонимания при речевом общении. В самом деле, анкеты испытуемых с ответами на предлагаемые им одни и те же стимулы всегда содержат некоторые различия, и это заставляет прибегать к количественной оценке ассоциативного материала, ранжировать реакции по их встречаемости в ответах, рассматривать данные экспериментов и отражающие их ассоциативные словари как «усредненную» картину ассоциативных связей слов. Отсюда значительный интерес исследователей к колебаниям стандартности строения ассоциативных полей, к соотношению единичных и неединичных реакций, к различиям в «ассоциативной силе» разных стимулов, к оценке степени близости полученных в разное время и в разных условиях ассоциативных полей одних и тех же стимулов, к установлению «ассоциативных норм» и под. (См., в частности, [Долинский 2012]).

Накопившиеся данные о возрастных, гендерных, профессиональных и других социально и культурно обусловленных различиях вербальных ассоциаций также способствуют представлению о значительности «индивидуального» в психологическом значении слова и в ментальном лексиконе в целом, однако методы оценки степени стандартности и индивидуальности вербальных ассоциаций и соответственно этому получаемые результаты значительно разнятся. Они зависят от того, как отождествляются ответы испытуемых. Совпадающими ответами испытуемых на некоторый стимул можно считать либо только одни и те же словоформы одних и тех же слов, либо реакции одним и тем же словом в любой из его словоформ, либо реакции любым из членов одного синонимического ряда или одной лексической парадигмы, либо реакции членами одной тематической группы, либо реакции одного семантического типа и т.д. [Гольдин 2012].

Попробуем, однако, подойти к рассмотрению проблемы на ассоциативном же материале, но с другой стороны. Пользователь ассоциативного словаря различает в любой словарной статье такие реакции, связь которых со стимулом интуитивно представляется ему естественной, понятной, и такие, которые кажутся ему странными, необъяснимыми. Для осмысления связи последних со стимулами приходится конструировать какие-то уникальные ситуации, обстоятельства, предполагать целый ряд опосредующих звеньев. Очень важно, что, как показывает опыт, таких «неинтерпретируемых» реакций в ассоциативных

полях чрезвычайно мало: даже в массиве реакций, полученных от нескольких сот испытуемых, их количество обычно измеряется единицами.

Возьмем, для примера словарную статью ДОРОГА в Русском ассоциативном словаре [РАС]:

ДОРОГА: дальняя 28, длинная 19, домой 15, путь 11, долгая 9, в никуда 8, в ад 5, в облака 5, к дому 5, без конца 4, в рай 4, вдаль 4, в даль 3, в дюнах 3, широкая 3, (нет ответа) 2, асфальт 2, в дюны 2, в жизнь 2, извилистая 2, кривая 2, поле 2, разбитая 2, разлука 2, раскопана 2, шоссе 2, автомобильная пробка 1, близко 1, была 1, в гарем 1, в горы 1, в деревню 1, в небо 1, в ночи 1, в подземелье 1, в прекрасное далеко 1, в степи 1, гладкая 1, глинистая 1, грязь 1, дальний 1, дальняя легка 1, дерево 1, дорога идет от порога 1, ехать 1, жизни 1, жизнь 1, извилистый 1, к морю 1, к счастью 1, конец 1, крутая 1, лес 1, МАЗ 1, мама 1, машина 1, мотоцикл 1, никуда 1, ночь 1, облака 1, обоз 1, перерыта 1, песчаная 1, плохая 1, поезд 1, поход 1, проселок 1, проселочная 1, прямая 1, пустыня 1, пыль 1, русская 1, рытвина 1, рюкзак 1, самолет 1, скорость 1, след 1, трасса 1, трудная 1, узкая 1, улица 1, усталость 1, ухабистая 1, уходит в даль 1, яма 1.

На стимул ДОРОГА 207 испытуемых дали 85 различных ответов. Из них не сразу и не абсолютно понятным по его связи со стимулом может показаться, пожалуй, только ответ *мама*. Большая же часть реакций легко интерпретируема: это различные характеристики дороги (*дальняя, длинная, широкая, извилистая, разбитая, глинистая, гладкая* и др.), выражение представлений о расположении дороги (*в степи, поле, лес, пустыня* и др.), о ее начале и конце, о возможном ее направлении и о цели движения (*домой, к дому, к морю, в горы, в деревню* и др.), о средствах передвижения (*МАЗ, обоз, поезд, самолет, мотоцикл*); среди реакций представлены как различные номинации дорог (*путь, проселок, трасса*), так и номинации других компонентов большой темы «Дорога», таких, например, как *асфальт, скорость, яма, дерево, рюкзак, разлука*.

В связи с реакциями рассматриваемого ассоциативного поля многим пользователям словаря может вспомниться название известного фильма «Долгая дорога в дюнах», и это сделает понятными реакции *в дюнах, дюны*; по крайней мере части пользователей известна трилогия А. Бруштейн «Дорога уходит вдаль» (ср. с реакцией *вдаль*); у многих «на слуху» песня «*Прекрасное далёко*» (*От чистого истока в прекрасное далёко, В прекрасное далёко я начинаю путь...*); существует песня «Дорога в облака» группы «Браво», а то, что дорога начинается «*от порога*» обыгрывается во многих известных текстах, в том числе в песне Б. Окуджавы «Дорога».

Реакция *дальняя легка*, может быть, не всем напомним стихотворение А. Блока «Россия» (*И невозможное возможно, Дорога долгая легка*), тем более что у Блока не *дальняя*, а *долгая*, но если даже у кого-то в памяти и нет упомянутых выше текстов, то все равно реакции *в облака, в дюнах, от порога, пре-*

красное далёко, вдаль и дальняя легка на стимул ДОРОГА им понятны (объяснимы связью со стимулом), так как опираются на общеизвестные конструкции, типовую сочетаемость и общеязыковую многозначность слова *дорога*. Собственно говоря, понятность этих ассоциаций и позволила авторам использовать их в художественных текстах. Скорее всего, многие никогда не думали о дороге именно *в гарем*, но типовая конструкция «дорога в» и общеязыковая многозначность слова *дорога* делают реакцию *в гарем* вполне мотивированной как в прямом, так и в переносном смысле сочетания «дорога в гарем».

В психолингвистике ассоциативные реакции принято рассматривать как опоры идентификации слова-стимула в сознании испытуемых. Действительно, почти все реакции на стимул ДОРОГА позволяют понять его в том или ином из его значений и смыслов: либо как полосу земли, предназначенную для передвижения по ней (*разбитая, раскопана, ухабистая, яма, глинистая, грязь, МАЗ, мотоцикл* и др.), либо как направление движения, путь (*путь, в деревню, к морю, к дому* и др.), либо как способ действия (*к счастью, в ад, в рай* и под.) и/или как ситуацию передвижения в целом, включая соответствующие обстоятельства (*поле, лес ночь, в ночи* и под.), ее характеристики и компоненты, в том числе подчиненные ситуации и состояния (*автомобильная пробка, усталость* и под.). Реакция же *мама* для основной части носителей языка (но, возможно, не для автора этой реакции) не идентифицирует содержание стимула, то есть не выступает опорой его осмысления. В этом как раз и проявляется ее случайность с точки зрения общего для социума понимания вещей и общего, надындивидуального владения языком.

Конечно, только 28 испытуемых из 207 дали на стимул ДОРОГА самую частую реакцию *дальняя*, а реакции 59 испытуемых «одиночны», то есть не повторяются никем из остальных участников эксперимента. Можно ли считать, что эти 59 единичных реакций (*автомобильная пробка 1, близко 1, была 1, в гарем 1, в горы 1, в деревню 1, в небо 1, в ночи 1, в подzemелье 1, в прекрасное далёко 1, в степи* и так далее) именно в силу своей единичности индивидуальны?

С одной стороны, да, можно, поскольку «индивидуальное» в них, несомненно, проявилось; но в том же смысле и все, в том числе самые частые реакции на стимул ДОРОГА, оказываются выражением «индивидуального», поскольку все они не абсолютно стандарты.

С другой стороны, нет, нельзя, поскольку, как мы установили, носителю языка только реакцию *мама* трудно интуитивно воспринять как мотивированную словом ДОРОГА и рассматривать в качестве совершенно понятной психологической опоры осознания стимула. Все остальные реакции (кроме двух отказов от реагирования) таковы, что могут восприниматься как мотивированные стимулом и в этом смысле понятные, а это означает, что всем связям между стимулом ДОРОГА и рассмотренными здесь реакциями на него, кроме реакции *мама* и двух отказов, обнаруживается некое соответствие в ассоциативно-вербальных сетях основной массы носителей языка и что их личные, индивидуальные сети различаются не столько качеством содержащихся в них связей разного типа, сколько тем, какие из этих в основном совпадающих по характеру

связей актуализированы в данной конкретной ситуации и в какой степени они актуализированы.

По-видимому, такое понимание соотношения «общего» и «индивидуального» в материалах ассоциативных словарей вполне соответствует концепции «двойной жизни значения». При этом специально подчеркнём, что в конкретных исследованиях языкового сознания по ассоциативным данным, как представляется, чаще всего недооценивается выражение «общего», «социального» и преувеличивается значимость «индивидуального» или «группового». Между тем специальный анализ показывает, что нередко там, где ожидаются значительные индивидуальные или групповые различия ассоциаций, выявляется их значительная общность. Это обнаруживается, например, при сравнении ассоциативных словарей, подготовленных по материалам экспериментов, проведенных в разных регионах страны (см. [Сдобнова 2013]), при сопоставлении ассоциативных реакций городских и сельских школьников на одни и те же стимулы (см. [Гольдин 2008]). Предпринятая сейчас разработка и публикация серии новых ассоциативных словарей, в том числе словарей-тезаурусов, должна дать дополнительный материал для исследования «общего» и «индивидуального» в языковом сознании носителей русского языка.

Библиографический список

Гольдин В. Е. К проблеме стандартности ассоциативных связей слов // Коммуникация. Мышление. Личность. Саратов: Издательский центр «Наука», 2012. С. 141-147.

Гольдин В. Е. Вербальные ассоциации сельских школьников // Образ России извне и изнутри / под ред. Е. Ф. Тарасова, Н. В. Уфимцевой, Е. А. Аршавской. Калуга: Изд-во «Эйдос», 2008. С. 199–207.

Долинский В. А. Моделирование вербальных ассоциативных полей в квантитативной лингвистике: автореф. дис. ... докт. филол. наук. М., 2012. 62 с.

Залевская А. А. Интерфейсная теория значения слова: психолингвистический подход. Лондон: IASHE, 2014. 180 с.

Леонтьев А. А. Деятельный ум (Деятельность, Знак, Личность). М.: Смысл, 2001. 392 с.

Русский ассоциативный словарь [Электронный ресурс]. URL: <http://www.thesaurus.ru/dict/dict.php> (дата обращения: 03.07.2015).

Сдобнова А. П. Лексикон современного школьника: проблема состава // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Филология. Журналистика. 2013. Т. 13. № 3. С. 19–24.

С. Б. Козинец

ОККАЗИОНАЛЬНОЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЕ В СМИ: ЯЗЫКОВАЯ ИГРА VS РЕЧЕВАЯ АГРЕССИЯ

В статье рассматриваются слова, образованные по окказиональным способам. Указанные производные анализируются не только с точки зрения их основной функции – языковой игры. Важным было проследить, когда игровая функция переходит в оскорбление, т.е. становится средством речевой агрессии.

Ключевые слова: окказиональные способы словообразования, языковая игра, речевая агрессия.

S. B. Kozinets

OCCASIONAL WORDFORMATION IN MASS MEDIA: LANGUAGE GAME VS SPEECH AGGRESSION

In article the words formed on occasional ways are considered. The specified derivatives are analyzed not only from the point of view of their main function – language game. Important was to track when game function passes into an insult, that is becomes means of speech aggression.

Key words: occasional ways of wordformation, language game, speech aggression.

Исследователями неоднократно отмечалась активизация в последние десятилетия окказиональных способов образования, в частности, таких, как междусловное наложение, контаминация, в письменной речи – графодеривация и под. Мы не останавливаемся на специальной характеристике данных способов по двум причинам: во-первых, они достаточно хорошо описаны в научной литературе [Земская 1992; Попова 2007; Ильясова 2009], во-вторых, относительно употребления некоторых терминов у исследователей нет единого мнения: контаминацию и междусловное наложение, например, рассматривают то как совершенно разные способы, то выделяют междусловное наложение как разновидность контаминации (и наоборот), то используют эти термины в качестве синонимов. Укажем лишь, что под междусловным наложением принято понимать такой способ деривации, когда на конец одного слова накладывается омонимичное начало другого слова: *алкогольвица, коллективизг*. Контаминация, в свою очередь, – это способ, при котором одна единица проникает в другую «с непременным вытеснением какого-либо компонента данной единицы» [Янко-Триницкая 2001: 474]: *амуральный, дегенерал*. Графодеривация, будучи окказиональным способом исключительно письменных текстов, основана на а) совмещении разных алфавитов: *тульский PRяник, ВыRozzi себя*, б) графическом выделении какой-либо части слова: *СМИлостивиться, коРАБЛЕкрушение* или в) вставке в слово элементов других кодовых систем: *на100ящие сухарики, поздр@влять*.

Мы не ставили специальной задачи проанализировать их на предмет языковой игры, поскольку этот участок окказионального словопроизводства также описан довольно хорошо. Для нас важно другое: рассмотреть случаи, когда языковая игра, основанная на использовании указанных дериватов, понимается авторами текстов настолько расширительно, что выходит за рамки дозволенного: когда это уже не «игра», а оскорбление адресата (прямое или с намеком).

К средствам массовой информации мы относим, естественно, не только газеты, журналы, телевидение и радио, но и Интернет как наиболее демократичный информационный канал. В качестве материала мы привлекали статьи, выступления, репортажи, записи на различных сайтах, форумах, а также публицистические стихи, написанные по случаю какого-либо общественного, культурного или политического события.

Под языковой игрой понимают такое употребление языковых единиц, которое «обычно носит характер остроты, балагурства, каламбура, шутки и т.д.» [Санников 2002: 128].

Указанные окказиональные способы реализуют, прежде всего, игровую функцию: при объединении двух (иногда трех) слов в одно в каждом из них – в пределах окказионализма – могут открываться новые грани, и в то же время создается новый смысл, который нельзя представить как сумму смыслов двух слов, поскольку сквозь оценочность и экспрессию прорывается номинативность. Рассмотрим примеры: *чадовище* (чадо + чудовище) ‘ребёнок’: *Лежу в кровати, рядом сопит чадовище, сны смотрит. Я жду, когда же обнимет Морфей.* (<http://gdekatya.livejournal.com>). Здесь, безусловно, мы видим шутливое обыгрывание слова *чудовище*: являясь источником радости, дети, как известно, доставляют и много хлопот. *Церетельник* (Церетел/и + тельник) ‘бронзовая тельняшка циклопических размеров’: *Декораторы в этот вечер растарались – облагородили «церетельник», привязав к фикусам пластиковые яблоки.* (Б. Рынска). Фамилия Церетели, упомянутая в ироничном ключе, является базой для своеобразного переноса по ассоциации: известно пристрастие скульптора к статуям гигантских размеров. В рассмотренных примерах оценочность сопутствует игровой функции дериватов и ощущается не сразу.

Иногда оценочность в окказионализме проявляется настолько ярко, что игровая функция отодвигается на второй план: для автора главным является выразить свое отношение к описываемому предмету или лицу. В подавляющем большинстве это пейоративная оценка: *туп-менеджер* (тупой + менеджер), *трепортёр* (трепаться + репортёр), *университётка* ‘преподавательница вуза’ (университет + тётка). В тех случаях, когда подобные слова употребляются безадресно (не упоминается конкретное лицо), то они, по сути, дезавуируют целые профессии или представителей этих профессий: *У этого сыр-бора есть имя – оптимизация оргштатной структуры, в результате которой на одного туп-менеджера становится меньше.* (<http://www.buhonline.ru/forum/index?g=posts&t=7137>).

Уничижительное отношение к профессии журналиста выражено окказионализмом *журнаглистика* (журналистика + глиста): *Все они тоже прошли свой путь в журнаглистике и продолжают существовать и сейчас. Существовать, но не жить. Ведь вряд ли высшую степень нерукоподаваемости можно назвать полноценной жизнью.* (http://durdum.in.ua/ru/main/article/article_id/20210.phtml).

В окказионализме *крадоначальник* в самом совмещении слов *крадёт* и *градоначальник* есть констатация некоего факта, что такое действие, как красть,

свойственно всем градоначальникам: *Чё на этот раз мешает? опять виноват градоначальник или вам главное побалаболить?* (<http://www.snos.info/forum/2-209-20>).

Пренебрежительное отношение к депутатам различных уровней, чью работу часто ассоциируют с продажностью, ярко выражает слово *депутана* (депутат + путана), образованном контаминацией: *Возбудились все. От последних городских сумасшедших до, само собой, депутат. Ну и, ясное дело, главная депутатана – Яровая.* (<http://forum.guns.ru/forummessage/2/1308248.html>).

Перевес в сторону игры или оценки может зависеть от речевой ситуации, например, слово *фотомордель* может выражать шутовское отношение к объекту: *И мордочка повзрослела вроде, каждый день они меняются, малявки... А вот и моя фотомордель (последние фоточки): Утренние бесилки...* (<http://wap.zookuznetsk.forum24.ru/?1-3-400-00000250-000-30-0>).

Но большая часть слов содержат именно негативную оценочность, вплоть до оскорбления, в независимости от ситуации. Например, в деривате *мразьматик* совмещаются два ярко оценочных слова – *мразь* и *марзаматик*: *Старый мразьматик и приспособленец, как когда выгодно, так и говорит. И какому балбесу пришло в голову ему орден давать и главное за что???* (<http://vesti.lv/news/kikabidze-obizhen-na-rossiyu/comments>). Хочется надеяться, что читающий эти строки будет думать не об удачном контаминировании схожих по звучанию слов, а о том, почему объект журналистской «критики» заслужил подобное оскорбление.

Некоторые слова, в равной доле совмещающие игру и оценочность, находятся на грани фола, ибо ассоциируются с грубой и даже обценной лексикой: *шахерезадница* (Шахерезада + задница), *херург* ‘плохой хирург’ (херовый + хирург): *Херург, который прогнулся* (<http://lawfilter.ertelecom.ru>) – причем не обязательно может реализовываться именно это значение: ассоциация с известным словом вообще выражает яркую негативную оценку; *пропагандон* (пропагандист + гандон): *Замолчат пропагандоны, / Сгинут все наполеоны, / И не станет ни маммоны, / Ни угрозы, ни стыда.* (Д.Быков). Последний пример, как говорится, в комментариях не нуждается: в нем прозрачный намек на проведенную Путиным параллель между белыми ленточками митингующих и средством контрацепции, обозначенным грубо-просторечным словом.

В словах типа *мразьматик*, *пропагандон*, *депутана*, *херург*, *туп-менеджер* мы видим, как языковая игра превращается в средство речевой агрессии: для авторов главное – оскорбить адресата (конкретного или собирательного), но сделать это несколько завуалированно, так как прямая номинация в подобных словах отсутствует.

Самое грубое отступление от этических норм – когда окказиональное слово описывает конкретное лицо или явление, связанное с этим лицом. Обычно речевая агрессия направлена на известного человека – политика, ученого, представителя шоу-бизнеса: *димабиланизм* (Дима Билан + дебилизм): *Димабиланизм с вытекающими последствиями.* (http://users.livejournal.com/santa_/92426.html). Конечно, в слове фонетически не вычленяется такой элемент, как

дебилизм, но он достаточно четко просвечивает сквозь дериват: слишком явная звуковая ассоциация.

Таким образом, анализ примеров показывает, что в современных СМИ в словах, созданных по окказиональным способам деривации, игровая функция все чаще уступает место негативной оценочности, вплоть до выражения прямого оскорбления. Множество употреблений находятся на грани дозволенного, а некоторые эту грань переходят, становясь средством речевой агрессии.

Библиографический список

Земская Е. А. Словообразование как деятельность. М.: Наука, 1992. 222 с.

Ильясова С. В., Амири Л. П. Языковая игра в коммуникативном пространстве СМИ и рекламы. М.: Флинта, 2009. 296 с.

Попова Т. В. Графодеривация в русском словообразовании конца XX – начала XXI в. // Русский язык: исторические судьбы и современность. III Международный конгресс исследователей русского языка: Труды и материалы. М., 2007. С. 230-231.

Санников В. З. Русский язык в зеркале языковой игры. М.: Языки славянской культуры, 2002. 552 с.

Янко-Триницкая Н. А. Словообразование в современном русском языке. М.: Индрик, 2001. С. 462-482.

Н. Н. Кузнецова

ИНТЕРТЕКСТ КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ В ЛИРИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Г. ИВАНОВА

Статья посвящена вопросам, связанным с интертекстом как средством создания выразительности. Исследовались факторы, определяющие значительный экспрессивный потенциал интертекста, а также причины универсальности этого явления в современной филологии.

Ключевые слова: интертекст, экспрессивность, подтекст, цитата, образность.

INTERTEXT AS A MEANS OF CREATING EXPRESSION IN LYRICAL WORKS BY G.IVANOV

N. N. Kuznetsova

The article focuses on the issues related to the intertext as a means of creating expression. The factors determining a significant expressive potential of intertext are investigated and the reasons for the universality of this phenomenon in modern philology are identified.

Key words: intertext, expression, subtext, quote, imagery.

Интертекст – это глобальное явление в современной литературе. Само понятие, как известно, получило наиболее четкие очертания в трудах М. М. Бахтина, который говорил о диалогичности; сам же термин по меркам истории литературы, появился совсем недавно – в 1967 году в трудах французской исследовательницы литературы и языка, писательницы Ю. Кристевой.

Интертекст является результатом двух несколько противоречивых тенденций в современном сознании и культуре. Первая тенденция «связана с проблемой «расщипленности» сознания современного человека, с поисками в себе Другого и «инаковости» по отношению к самому себе» [Фатеева 2006: 4]. Вторая – напротив, обусловлена синтетичностью в искусстве XX века [Шулежкова 2003: 41]. Причем обе тенденции получили свое начало в постструктурализме и постмодернизме. Интересно, что их противоположная направленность привела к одному результату – и современному автору, и современному читателю недостаточно Текста, являющегося отражением мировоззрения только одного автора. Интересно произведение, помещенное в контекст культуры в целом.

Связь с этими двумя важнейшими тенденциями делает понятие интертекстуальности крайне актуальным в современной литературе. Немаловажным является и то, что интертекстуальность имеет непосредственное отношение к таким значимым процессам, как формирование и объективация концептов. Понятно, что интертекстуальными структурами в первую очередь становятся слова, словосочетания и предложения, которые имеют для носителей языка особое значение, а значит, у них есть возможность вырасти до концепта. С другой стороны, поскольку за интертекстемой стоит целый текст (а следовательно, объемные и в то же время детальные фоновые знания), то она способна максимально конкретизировать определенные существенные признаки концепта, его системные связи, что, несомненно, будет способствовать его закреплению в языке и лучшему пониманию его специфики.

Вышеперечисленного уже достаточно, чтобы доказать, что интертекстуальность в настоящее время имеет статус универсальной категории – как в языкознании, так и в литературоведении. Однако этому способствует и целый ряд других факторов. Это и несомненная связь с теоретическими основами создания и постижения произведения: антропоморфизмом, с социальной, коммуникативной и прагматической сферами, с принципом историзма, с информативностью. С другой стороны, интертекст напрямую связан и с большей частью практических проблем восприятия текста. Так, он является одним из важнейших текстообразующих факторов, обеспечивающих связность текста. Кроме того, чрезвычайно значима, на наш взгляд, непосредственная связь интертекста и подтекста. Причем, интертекст способен как «закодировать» сообщение, так и «расшифровать» его. Другими словами, он может быть и средством создания подтекста, и средством его понимания. Существенна роль интертекста в создании выразительности. При этом здесь уже вряд ли можно говорить об универсальности: у каждого автора эти две категории взаимодействуют по-разному, и именно индивидуальность в использовании интертекста в области экспрессив-

ности позволяет исследователям прикоснуться к тайне таланта, вдохновения того или иного поэта, писателя.

Тому, что интертекст является средством, создающим яркую экспрессивность текста, способствует целый ряд факторов. Во-первых, активизация ментальной деятельности – поскольку читатель должен вспомнить, кому принадлежит цитата (или другая интертекстуальная фигура), откуда она, какие смыслы она несет в исходном тексте и какие смыслы актуализирует в данном тексте. Во-вторых, автор не может привнести в текст чужое слово и не выразить своего к нему отношения (либо соглашаясь с другой точкой зрения, либо вступая с ней в полемику), следовательно, интертекст всегда будет содержать оценку и – скорее всего – определенную эмоцию. Понятно, что эмоции в отношении цитируемых слов испытывать и транслировать их читателю будет и сам автор, что также предполагает существенный заряд экспрессивности. В-третьих, взаимодействие текста и интертекста обладает богатым прагматическим потенциалом, который обусловлен большим разнообразием целей и намерений. В-четвертых, интертекст может содержать символичность и фоновые знания, что также значительно осложняет семантическую структуру слова в тексте и тем самым увеличивает его экспрессивный заряд. В-пятых, при наличии интертекста существенно обогащается и осложняется образный строй текста, так как образы могут перекликаться, противостоять друг другу, а следовательно, может усиливаться их роль и звучание, перемещаться акценты. В результате, по принципу выдвигания, те или иные образы, усиленные полифонией и вместе с тем релевантные для выражения главных идей и темы произведения, будут обладать повышенной выразительностью. В-шестых, экспрессивность интертекста многократно усиливается, если с его помощью создается языковая игра [Кузнецова 2003: 406]. И наконец, в-седьмых, хотя интертекст и имеет определенную смысловую направленность, тем не менее, как и при интерпретации любого художественного текста, всегда есть место для индивидуальности читательской трактовки и ассоциативных реакций, что связано с личностью читателя – его жизненным опытом, уровнем образования и эмоционального и интеллектуального развития. Многообразие же и сила ассоциативных реакций, которые вызывают какие-либо слова в тексте, несомненно, будут способствовать их большей силе воздействия.

Таким образом, все факторы, которые способствуют созданию выразительности, при использовании интертекста не только присутствуют, но и имеют ярко выраженный характер.

Хотя теоретические разработки проблемы интертекстуальности приходятся на вторую половину XX века, тем не менее присутствие «чужого» слова в тексте, безусловно, явление далеко не новое, оно наблюдалось в художественных текстах на всех этапах развития литературы. Наше внимание привлекло использование интертекста в лирических произведениях Г. Иванова. В его произведениях знакомые нам строки (А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова) создают чрезвычайно напряженный эмоциональный фон, где преобладают чувства утраты, щемящей тоски и даже безысходности. Например:

Туман... Тамань... **Пустыня внемлет**
Богу.

– Как далеко до завтрашнего дня!..

И Лермонтов **один выходит на**
дорогу,

Серебряными шпорами звеня [Иванов 2006:188].

В данном контексте присутствуют две интертекстуальные фигуры (ср. у М. Ю. Лермонтова: «**Выхожу один я на дорогу**; *Сквозь туман кремнистый путь блестит; Ночь тиха. Пустыня внемлет богу, И звезда с звездою говорит*»). Безусловно, особенный эмоциональный характер приобретает лексема *один*. С одной стороны, она напоминает нам о трагической судьбе М. Ю. Лермонтова, который при жизни не находил понимания у окружающих и погиб в столь молодом возрасте. С другой – еще более трагичной предстает перед нами судьба самого Г. Иванова, человека, лишившегося Родины. И если жизнь Лермонтова была не напрасной (русский народ его помнит и любит), то жизнь поэта-эмигранта кажется ему лишенной смысла: он не знает, дойдут ли до Читателя его стихи, будут ли русские люди помнить и знать такого поэта. Об этом же исполненные горечи строки:

Для непомнящих Иванов,
Не имеющих родства,
Всё равно, какой Иванов,
Безразлично – трын-трава [Иванов 2006: 260].

И конечно, особенно трагично то, что подобная судьба постигла не его одного: целое поколение поэтов после Великой Октябрьской революции было потеряно для России: одни погибли, другие были вынуждены уехать. Именно поэтому Лермонтов **один выходит на дорогу**. Подчеркнуто эстетичен и одухотворен образ: «*серебряными шпорами звеня*». Он вызывает неоднозначные ассоциации: Лермонтов – благородный рыцарь, Лермонтов – одинокий странник, спутником которого является лишь луна. И такова судьба многих поэтов.

В упряжке скифской трепетные лани –
Мелодия, элегия, эвлега...

Скрипящая в трансцендентальном
плане,

Немазанная катится телега.

На Грузию ложится мгла ночная.

В Афинах полночь. В Пятигорске
грозы.

...И лучше умереть, не вспоминая,
Как хороши, как свежи были розы [Иванов 200: 190].

В данном контексте также две интертекстуальные фигуры: одна – из стихотворения А. С. Пушкина «На холмах Грузии лежит ночная мгла...», вторая – из стихотворения И. П. Мятлева «Розы», она же послужила эпиграфом к стихотворению в прозе И. С. Тургенева и цитируется в стихотворении

И. Северянина, где обретает еще более трагический смысл. В результате частой воспроизводимости фраза стала крылатой и выражает сожаление о навсегда утраченном, безвозвратно ушедшем. Эти смыслы вплетаются в сложный по содержанию цитатный текст Г. Иванова. Интересно, что если авторский текст в большей степени передает интеллектуальную информацию, то интертекст – информацию эмоциональную, делая картину полной и объемной, потому что мы не только понимаем, что видит лирический герой, что думает и о чем вспоминает, но и то, что он чувствует. Причем спектр эмоций достаточно широк: и светлая грусть, и ирония, и боль, и отчаяние, и безнадежность.

Особняком стоит в этом ряду стихотворение «Мороз и солнце, опять, и опять...»:

*Простор морозный и первый снег,
И в сердце радость неожиданных нег.*

Проснись скорее, довольно спать:

Зима и солнце пришли опять [Иванов 2006: 237].

(Ср. у А. С. Пушкина: *Мороз и солнце; день чудесный! Еще ты дремлешь, друг прелестный – Пора, красавица, проснись: Открой сомкнуты негой взоры...*). Оно наполнено совсем другими эмоциями: надежда, радость, одухотворенность, вдохновение. И именно сочетание этих светлых, радостных пушкинских строк, известных всем с детства, с лексемой *опять* передает то состояние полета, которое способны дать только надежда на будущее и тепло близкого человека.

Таким образом, интертекстуальные фигуры в лирических произведениях Г. Иванова способствуют созданию чрезвычайно напряженного эмоционального фона, который в сочетании с глубоким интеллектуальным содержанием обеспечивает внушительный экспрессивный заряд. В целом же интертекст в современной литературе – «в условиях тотальной цитатности» – приобрел характер универсального явления, которое находит свое отражение практически во всех наиболее актуальных проблемах современного языкознания.

Библиографический список

Иванов Г. В. Стихотворения. М.: Эллис Лак, 2006. 319 с.

Кузнецова Н. Н. Интертекст и языковая игра // Интертекст в художественном и публицистическом дискурсе. Магнитогорск: Изд-во МаГУ, 2003. С. 406-411.

Фатеева Н. А. Интертекст в мире текстов: Контрапункт интертекстуальности. М.: КомКнига, 2006. 280 с.

Шулежкова С. Г. Проблема смерти автора в условиях «тотальной цитатности» // Интертекст в художественном и публицистическом дискурсе. Магнитогорск: Изд-во МаГУ, 2003. С. 38-45.

КОНЦЕПТ «ОШИБКА» В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ (проект № 13-06-00444 «Русские синонимы в системном освещении: структурно-семантический, идеографический, когнитивный и культурологический аспекты»).

В статье описывается концепт «Ошибка» в русском языке: анализируются синонимические ряды слов, репрезентирующих данный концепт, фразеологические единицы, пословицы и поговорки, связанные с ошибкой. Выявляются национально-культурные компоненты в содержании концепта и его модально-оценочные характеристики.

Ключевые слова: сфера «Интеллект», концепт «Ошибка», репрезентация концепта, синонимический ряд, культурная интерпретация концепта, модально-оценочный компонент в содержании концепта.

M. L. Kusova

THE CONCEPT OF 'ERROR' IN THE RUSSIAN LANGUAGE

The article describes the concept of "error" in the Russian language: analysis of synonymous series words that represent this concept, phraseological units, proverbs and sayings associated with the error is conducted. National-cultural components in the content of the concept and its modal-evaluative characteristics are identified.

Key words: sphere "Intellect", the concept of "error", the representation of the concept, a number of synonyms, the cultural interpretation of the concept, modal-evaluative component in the content of the concept.

Одним из направлений современной лингвистики является когнитивная лингвистика, в рамках которой рассматриваются процессы концептуализации и структурализации действительности, отраженные в системе языка, определяется своеобразие видения человеком различных фрагментов действительности. «Концептуализация является результатом классификационной деятельности человека, поскольку позволяет разделять поступающую информацию на значимые элементы (концепты) и использовать эти элементы для обозначения логических операций» [Плотникова 2008: 17]. Утверждение, что «...язык служит прежде всего обозначению мира в процессах его обыденного и научного познания, а значит, в осуществлении самой когниции» [Кубрякова 2008: 43], является одним из постулатов когнитивной лингвистики, поэтому представляется особенно актуальным анализ концептов, связанных с процессом познания. Обращаясь к анализу концептов, мы будем опираться на определение концепта, предложенное А. Вежбицкой: «Концепт есть объект из мира “Идеальное”, имеющий имя и отражающий культурно обусловленное представление человека о мире “Действительность”» [Вежбицкая 2001: 13].

В современной лингвистике уже сложилась традиция представления ментальности, ментального поля. Эта традиция связана с работами В. Г. Гака,

И. М. Кобозевой, С. Р. Омельченко, Е. В. Падучевой и др. И. М. Кобызева описывает категории ментальных имен: номинализацию ментальных предикатов, содержаний ментальных состояний, результатов ментальных состояний и т.д. [Кобозева 1993], Е. В. Падучева анализирует аспектуальные свойства ментальных глаголов [Падучева 1993]. В. Г. Гак представляет ментальное поле, выделяя центр, единицы, связанные с номинацией человека и его интеллектуальных качеств, и ряд секторов, связанных с номинацией способности к мыслительной деятельности и уровня этой способности [Гак 1993]. С. Р. Омельченко описывает функционально-семантические свойства ментальных глаголов, обращаясь к диалектному материалу, к речи казаков Нижнего Поволжья, представляет глаголы ментальной деятельности как функционально-семантическое поле, выделяя в этом поле ядерные, центральные и периферийные части [Омельченко 2006].

При описании сферы «Интеллект» в «Словаре-тезаурусе синонимов русской речи» выделяется два фрагмента: «Интеллектуальные свойства личности» и «Интеллектуальная деятельность человека» [Словарь-тезаурус... 2007]. Одним из концептов, связанных с интеллектуальной деятельностью человека, сферой «Интеллект», является концепт «Ошибка». Анализируя данный концепт, мы обратимся к вербализации концепта лексическими и фразеологическими единицами, а также определим, как включенная в концепт «Ошибка» информация отражается в пословицах и поговорках. Обращение к фразеологизмам, пословицам и поговоркам связано с их национально-культурной спецификой, с отражением в данных единицах содержания культурных знаков (об этом подробнее в [Телия 1996]).

Концепт «Ошибка» соотносится с процессом понимания, связь ошибки и понимания является разнонаправленной и неоднозначной. Ошибка является составляющей процесса понимания, его существенной характеристикой и его результатом. Значимость концепта «Ошибка» в сфере «Интеллект», фрагменте «Понимание», подтверждается значительным количеством лексических единиц, репрезентирующих данный концепт, и их категориально-грамматическим разнообразием. В «Словаре-тезаурусе синонимов русской речи» концепт «Ошибка» представлен несколькими основными синонимическими рядами, причем каждый из этих рядов включает близкородственные синонимические ряды, образованные однокоренными словами. Например: основной синонимический ряд: *ошибка, заблуждение, обман* – включает близкородственные синонимические ряды прилагательных: *ошибочный, обманный*; глаголов: *ошибаться, заблуждаться, обманываться*; наречий: *ошибочно, обманно*. Заметим, что далеко не всегда синонимические ряды, близкие по семантической идее, представлены словами разных частей речи. Например, в том же фрагменте представлен синонимический ряд: *мировоззрение, миропонимание, мирозерцание*, дополняемый лишь одним близкородственным синонимическим рядом прилагательных: *мировоззренческий, мирозерцательный*.

Синонимические ряды слов, являющихся репрезентантами концепта «Ошибка», представлены в группе «Интеллектуальные действия понимания и

их результат», при этом из 15 синонимических рядов с их грамматическими вариантами 3 ряда соотносятся с анализируемым концептом, что позволяет еще раз вернуться к аргументам значимости концепта «Ошибка»: значимые для человека фрагменты действительности номинируются большим количеством языковых единиц.

Следовательно, синонимический ряд с доминантой «ошибка» и близкородственные синонимические ряды отражают все возможные грамматические варианты семантической идеи, заключенной в основном синонимическом ряду, и представлены существительными, прилагательными, глаголами, наречиями. Таким образом, ошибка является предметом (предметом интеллектуальной деятельности), признаком, соотносимым с предметом интеллектуальной деятельности (*ошибочный вывод, неверный ход, превратное суждение*), может проявляться в интеллектуальной деятельности (*сбиваться, лопухнуться, опростоволоситься*) или выступать признаком интеллектуального действия (*представить искаженно, изложить ложно, думать неверно*).

При описании концепта «Ошибка», кроме указанного «Словаря-тезауруса синонимов русской речи», нами будут также использованы материалы проспекта словаря «Концептосфера русского языка: ключевые концепты и их репрезентация (на материале лексики, фразеологии и паремиологии)» [Концептосфера русского языка 2010]. Этот материал дает возможность увидеть своеобразие концепта, поскольку «отражение мира действительности в лексикографических источниках носит ярко выраженную национальную специфическую окраску» [Бабенко, Ширпужева 2009: 35].

Отметив особенности содержания концепта «Ошибка» на уровне грамматического значения представляющих данный концепт синонимов, перейдем к описанию их лексического значения и описанию значения связанных с данным концептом фразеологизмов и паремий.

Ошибка как неправильное действие, неверный поступок дифференцируется в языковом сознании: это абстрактно представленное собственно неправильное действие, неверный в каком-либо отношении поступок: *ошибка, оплошность*; признак действия, поступка, неверного в каком-либо отношении: *ошибочный, оплошный*; это совершение неправильного действия, неверного в каком-либо отношении поступка: *ошибаться/ошибиться, оплошать*; действие, характеризующееся тем, что в нем допущена неправильность: *ошибиться/ошибаться, грешить/погрешить, напутать, обчесться, просчитаться, оплошать*, разг. *сплоховать*; признак действия, отличающегося неправильностью: *ошибочно, искажённо, ложно, неверно, неправильно, неточно, превратно, оплошно, шиворот-навыворот*. Ошибка последовательно соотносится с неправильностью, Причем неправильность может быть как причиной ошибки, так и ее следствием: *неправильность, неточность, оплошность, погрешность*.

Следует отметить, что ошибка как неправильное действие и неправильный поступок представляется закономерной, обязательной составляющей деятельности человека: *На всякий час ума не напасешься; Слепой хоть оцупью, да бродит; а зря и зрячий спотыкается*; ошибка представляет собой допустимую

характеристику интеллектуальной деятельности понимания и деятельности человека вообще: *Век живучи, спотыкнешься идучи; Огонь без дыму, человек без ошибки (без греха) не бывает.* Ошибки неизбежны, если человек чем-либо занимается: *Кто не пашет, у того и огрехов нет; Кто не пишет, тот не описывается (не записывается); Не ошибается тот, кто ничего не делает; а кто делает - ошибается.* Подчеркнем, что представление ошибки в пословицах соотносится не только с интеллектуальной деятельностью человека, но и с другими видами деятельности, круг которых не определен. Ошибки должны быть в жизни человека: *На ошибках учатся; Без притчи веку не изживешь; И на Маишку живет промашка; Живет и на Маишку промашка; И на молодца оплох (расплох) живет; На кого приговор (оплох, расплох, промашка) не живет?* Синтаксис приведенных пословиц и поговорок усиливает представление о высокой вероятности ошибки в жизни человека: наряду с односоставными обобщенноличными предложениями здесь представлены двусоставные предложения, и в грамматическую основу двусоставных предложений входит лексема, обозначающая ошибку, что акцентирует деятельностный характер самой ошибки.

Неизбежность ошибки в пословицах аргументируется метафорическим соотношением деятельности человека и труда лошади, именно обращение к образу лошади используется как доказательство того, что ошибок избежать невозможно: *И на добра коня спотычка живет; И плавный рысак ину пору с ноги сбивается; Рысаку цена тысяча рублей, а за собой поруки нет; Конь о четырех ногах, да (да и тот) спотыкается; Нет такой лошади, чтобы не спотыкалась.*

Наличие ошибок в жизни человека сравнивается также с движением по дороге, что созвучно с ранее приведенным образом лошади и вполне закономерно с учетом образа, что жизнь человека – это путь: ошибка человека подобна тому, как если бы он оступился в пути: сбиваться/сбиться, спотыкаться/споткнуться и спотыкнуться; сбиться с пути: *Дорогой идешь, да и то спотыкнешься.*

Появление ошибки может быть связано с разными причинами: незнанием, непониманием (*зablуждение, заблуждаться*), недомыслием (*промах, промахнуться, обмишуриться, оплошать*); *Туда бы глядел, куда рой полетел; Лесом шел, а дров не видал;* недостаточным владением какими-либо интеллектуальными операциями (*просчет, просчитаться; напутать*). Поэтому появление ошибки рассматривается как нечто случайное, ошибку обычно не связывают с предварительным умыслом: *Ошибка в фальшь не ставится; заблуждение; подпадать под заблуждение; поддаваться заблуждению;* хотя некоторая преднамеренность может быть как в собственных действиях человека, так и в его воздействии на других (*обман; упорствовать в заблуждении; вводить в заблуждение*). К ошибкам, неправильности может также приводить сознательное или бессознательное искажение фактов: *перевирание.* Мысли человека, совершающего ошибку, уподобляются беспорядочно перевитым нитям, веревкам, чему-то смешиваемому: *перемешивать/перемешать, перепутывать/перепутать, путать/спутать, смешивать/смешать, спутывать/спутать, путаться/спутаться, запутываться/запутаться, перепутываться/перепутаться.* По-

сколькx неправильное действие не дает возможность решить поставленную задачу и достигнуть цели, ошибка уподобляется неверному выстрелу: *промах, промашка*.

Будучи результатом интеллектуальных действий, ошибка, в свою очередь, может определять результаты других действий и процессов. Она может привести к неправильности в какой-либо работе; в результате ошибки появляется предмет, отличающийся неправильностью, небольшой, незначительной либо грубой, досадной. Однако лучше быть предусмотрительным, делать так, чтобы исключать возможность появления ошибок: *Гляди в два, а не в полтора!*, а сделав ошибку, нужно ее исправить: *Умел ошибиться, умеи и поправиться; Сбой поправкой красен*.

Разными бывают последствия ошибок: в случае с пустяковыми ошибками все легко исправить: *Упал, так вставай!*; *намотать на ус*; серьезные, роковые ошибки определяют ход событий, который невозможно изменить или для изменения которого потребуется много времени и усилий: *Раз маху дашь – год не справишься; На час ума не стало, а навек в дураки попал*. При этом существует мнение, что всякую ошибку, независимо от ее характера, нужно исправлять, и исправление ошибки оценивается положительно: *Не тот борец, что поборол, а тот, что вывернулся*.

Признание ошибки как факта, неизбежно присутствующего в деятельности человека, не означает, что факт ошибки всегда оценивается положительно. Ошибка может быть грехом: *согрешить против чего*; может вызывать смех как нечто нелепое: *сесть в лужу*. Считается, что человек может прийти к истине, к пониманию правильности чего-либо только через осознание и исправление собственных ошибок: *Без спотычки и конь пробежит*. Мы не ставим своей задачей проанализировать концепт «Ошибка» на основе литературных и фольклорных произведений, однако некоторое обобщение фольклорных традиций позволяет заключить, что чем выше общественный статус человека, тем строже окружающие относятся к его ошибкам, тем больше очевидных ошибок усматривают в его деятельности. Именно такое отношение к ошибкам нашло отражение в русских народных сказках, где с сочувствием относятся к ошибкам героя из народа и смеются над ошибками царя, барина, помещика.

В жизни человека ошибки занимают много места, поэтому их характеристики разнообразны. Ошибки могут быть грубыми и негрубыми, пустяковыми и существенными, а также опасными, неисправимыми, роковыми, трагическими.

Отношение к ошибкам также разное: обычно терпимо относятся к ошибкам ребенка, его даже пытаются предостеречь, чтобы он не делал каких-либо ошибок. Ошибки ребенка умиляют, забавляют. Подобное наблюдается и в отношениях между взрослыми людьми: ошибку взрослого любимого человека склонны не замечать, считать ее случайной (*давать/дать маху*), ищут оправдания этой ошибки (*свалить дурака; Не все лыком, да в строку*), тогда как ошибка человека, с которым отношения не складываются, сразу воспринимается как грубая, преднамеренная, не объясняемая никакими объективными причинами.

Внешняя реакция на ошибку также бывает разной: над ошибкой смеются, ошибка раздражает, ошибку сознательно не замечают, или давая возможность самому человеку, допустившему ошибку, ее исправить, или просто проявляя таким образом равнодушие к данному человеку и его поступкам.

Модальная интерпретация ошибки связана с оценочно-характеризующими значениями: вероятности: *Век живучи, спотыкнешься идучи*; неисключительности ошибки: *Огонь без дыму, человек без ошибки (без греха) не бывает*; ее обычности и ожидаемости: *Не все лыком, да в строку*.

Таким образом, концепт «Ошибка» в русском языке включает следующие признаки: ошибка как продукт интеллектуальной деятельности соотносится с любой деятельностью человека, обязательно присутствует в его жизни. Ошибка оценивается неоднозначно, такой же неоднозначной может быть и реакция на ошибку. Разнообразие лексических репрезентаций ошибки, представление ее достаточно большим количеством идиом является доказательством значимости данного концепта для носителей русского языка.

Библиографический список

Бабенко Л. Г., Ширпужева Н. В. Национально-культурный компонент фрагмента языковой картины мира (на примере лексико-семантической группы «Прекращение существования животного» в немецком и русском языках) // Вестник Южно-Уральского государственного университета. 2009. № 2 (135). С. 35-38.

Вежбицкая А. Лексикография и концептуальный анализ. М. : Языки русской культуры, 2001. 200 с.

Гак В. Г. Пространство мысли: опыт систематизации слов ментального поля // Логический анализ языка: ментальные действия. М.: Наука, 1993. С. 22-29.

Кобозева И. М. Мысль и идея на фоне категоризации ментальных имен // Логический анализ языка: Ментальные действия. М.: Наука, 1993. С. 95-105.

Концептосфера русского языка: ключевые концепты и их репрезентация (на материале лексики, фразеологии и паремиологии) : проспект словаря / под общ. ред. проф. Л. Г. Бабенко. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2010. 340 с.

Кубрякова Е. С. В поисках сущности языка // Международный конгресс по когнитивной лингвистике: Сб. мат-лов. Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г. Р. Державина, 2008. С. 43-47.

Омельченко С. Р. Ментальные глаголы в речи казаков Нижнего Поволжья. Волгоград: Изд-во Волгоградского государственного ун-та, 2006. 411 с.

Падучева Е. В. К аспектуальным свойствам ментальных глаголов: перфектные видовые пары // Логический анализ языка: Ментальные действия. М.: Наука, 1993. С. 111-120.

Плотникова А. М. Когнитивная семантика. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2008. 160 с.

Словарь-тезаурус синонимов русской речи / под общ. ред. проф. Л. Г. Бабенко. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2007. 512 с.

Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурный аспекты. М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. 288 с.

Ж. Н. Маслова

КОГНИТИВНОЕ ВАРЬИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ КОГНИТИВНЫХ МЕХАНИЗМОВ ФОРМИРОВАНИЯ СМЫСЛА

Исследование выполнено при финансовой поддержке Совета по грантам Президента Российской Федерации (МД-181.2014.6)

В статье рассматривается понятие когнитивного варьирования, а также его обусловленность характером отношений между тремя онтологическими системами. На поэтическом материале рассматривается участие когнитивных механизмов формирования смысла в определении границ варьирования при репрезентации художественно-эстетического опыта.

Ключевые слова: когнитивное варьирование, когнитивный механизм, концепт, когнитивная поэтика, метафора, смысл.

Zh. N. Maslova

COGNITIVE VARIATION AND DEVELOPMENT OF COGNITIVE MECHANISMS OF SENSE FORMATION

The term of cognitive variation is under discussion in the article, as well as its dependence from relations between three ontological systems. On the poetic material it is considered involvement of cognitive mechanisms of sense formation in defining the boundaries of the variation in the representation of artistic and aesthetic experience.

Key-words: cognitive variation, cognitive mechanism, concept, cognitive poetics, metaphor, sense.

Язык может лишь условно рассматриваться как отдельная система. На самом деле онтологическая система языка существует в неразрывной связи с онтологией мира и онтологией сознания человека. Гибкая связь между языковым знаком и значением, знаком и смыслом, знаком и концептом, фактом и интерпретацией отражает характер данных взаимоотношений. Научная рефлексия над разнообразием и упорядоченностью языковых и ментальных процессов привела к исследованию феномена когнитивного варьирования.

Обзор работ показывает, что когнитивное варьирование понимается как свойство сознания и языка, то есть рассматривается на языковом и ментальном уровнях:

- это разнообразное осмысление (концептуализация) предметов, явлений и процессов окружающей действительности, которые представляются субъекту когниции его разумом [Кимов 2014: 40];
- указывая на вариативность как на свойство языка и дискурса, В. З. Демьянков различает формальное варьирование, связанное с выбором знака из нескольких возможных в конкретной ситуации; концептуальное варьирование, связанное с выбором содержания речи; социальное варьирование, связанное с тем, что кому говорится в конкретных обстоятельствах и кто интерпретирует высказывание. Формальное, концептуальное, социальное варьирование, по мнению ученого, соотносятся с тремя семиотическими измерениями знака: синтактикой, семантикой и прагматикой [Демьянков 2014: 30];
- процессы когнитивного варьирования связаны с различными сторонами конфигурирования концептуального содержания в конкретных актах коммуникативно-дискурсивной деятельности. Когнитивное варьирование предполагает конфигурирование концептуального содержания в соответствии с определенными моделями языковой интерпретации в процессе дискурсивной деятельности [Беседина 2014: 155].

Варьирование предполагает выбор из заданных параметров в границах определенной области. Варьирование возможно только благодаря онтологии сознания человека, так как делает возможным интерпретацию.

В онтологии сознания, представленной субъектом, отсутствует монолитность. О. В. Магировская выделяет *субъекта эмпирического познания, субъекта понятийного осмысления, субъекта вторичного осмысления* [Магировская 2009]. При изучении когнитивного варьирования на поэтическом материале, представляющем репрезентацию эмоционально-эстетического опыта, следует сказать, что позиция авторского «Я» в поэтическом тексте соотносится с *субъектом вторичного осмысления*, так как познание в поэзии выходит за рамки объективно-логического отражения действительности и перерастает в процесс ее субъективной репрезентации [Магировская 2009]. О. В. Магировская в роли частных координат субъекта вторичного осмысления определяет *интерпретатора и субъекта оценки* [Магировская 2009]. Данные координаты задействуют интерпретационный и оценочный способы познания. Первый способ обеспечивает субъективное понимание фрагмента реальной действительности путем наложения сетки индивидуальных концептуальных структур. Тем самым становится возможным совмещение индивидуального и внеположенного субъекту знания. Второй способ познания обеспечивает оценочное осмысление, а также соответствие оцениваемых объектов выбранному критерию. Из этого следует, что способ познания – это не способ усвоения информации, но и постижение, а также развитие смысла. Смысл мы рассматриваем как реализацию онтологического синтеза.

И здесь следует указать на важные процессы – отношения между онтологическими системами трансформируются. «Критика чистого разума» И. Канта [Кант 1964] стала моментом осознания того, что мир отделен от смысла, который вкладывает в него человек. Смысл мира отделяется от самого мира и начинает восприниматься как нечто сконструированное, происходит избавление от «естественности» восприятия мира. Это непосредственно влияет на смысловую перспективу субъекта. Согласно Г. Фреге, смысл существует, даже если предмет, с которым он связан, не существует [Фреге 1997].

Получая свободу интерпретации, сознание человека, тем не менее, находится в определенных рамках. Отчасти, ограничителем выступает онтология языка, так как индивидуальная интерпретация мира преломляется через «коллективные сведения о мире, уже «пропущенные» через язык и объективированные в них» [Кубрякова 2004: 74].

Другой особенностью, влияющей на онтологический синтез, является то, что объекты мира существуют в сознании в виде ментальных проекций равноправно с объектами, порожденными самим сознанием. Форма «упаковки» для создаваемых человеком концептуальных структур не зависит от того, «складываются ли эти структуры в процессе прямого взаимодействия человека с миром или в процессе оперирования самими ментальными концептами нашего сознания» [Кубрякова 2004: 22]. Сознанию человека свойственно гипостазирование – опредмечивание абстрактных сущностей, приписывание им реального предметного существования.

Так как художественный образ находится вне законов рациональной логики и оппозиции «истинно – ложно», то в художественном и поэтическом тексте фиксируется и сохраняется то, что не так явно выражено в обыденной речи.

Например, исследование когнитивного варьирования на поэтическом материале свидетельствует об упорядоченности. Поэзии свойственно стремление к разнообразию образных репрезентаций. Однако вариативность репрезентаций художественного концепта, как правило, осуществляется в пределах нескольких метафорических моделей. Так, художественный концепт ВРЕМЯ в отечественной поэзии представлен целым рядом метафорических моделей, благодаря которым направляется и развивается авторская мысль: *время-существо, время-пространство, время-вода, время-орудие, время-стихия, время-вместилище* и т.д. [Павлович 1999].

Реализация модели происходит через ряд конкретных репрезентаций, которые являются примером когнитивного варьирования в заданных пределах. *Время-вода*: «Вперед! Коммуну из времени вод / не выловишь золото-рыбкою» (В. Маяковский), «Зачем всплываешь ты со дна погибших лет» (А. Ахматова). Данные метафорические модели могут иметь категориальное устройство и объединять, в свою очередь, видовые метафорические модели. Так вариативность модели *время-существо* представлена следующими моделями: *время-человек, время-животное, время-птица, время-божество или мифологическое существо, время-насекомое, время-змееобразное существо, время-маленькое бесформенное существо, время-ракообразное существо*. Эти метафорические

связки, в свою очередь, могут служить основанием для образования категории. Например, в метафорической модели *время-человек* на языковом уровне вариативность репрезентаций представлена в использовании метонимических обозначений вместо человека (подпасок, заимодавец, полировщик, богомаз, доктор, диспетчер и т. д.).

См.: «Время – царственный подпасок – / Ловит слово-колобок» (О. Мандельштам), «Заимодавец-время жадно / Бежит с расчетом по пятам!» (П. Вяземский), «И каких достоин премий / Наш диспетчер – Время?» (П. Антокольский).

В реализации модели *время-человек* присутствует еще более мелкое внутреннее разделение: *время-работник, время-старец, время-ребенок, время-скопление людей, время-воин, время-истребитель, время-царь, время-женщина* и т. д. Очевидно, что конкретность метафорических моделей меняется относительно уровня выделения, также модели имеют разную продуктивность. Если связка *время-работник* частотна и представлена разными метонимическими обозначениями, то репрезентации модели *время-скряга* единичны: «У Времени-скряги искали в часах» (Н. Клюев).

Как проявление варьирования на языковом уровне выделяется активное использование метонимических обозначений при репрезентации так называемого домена-цели (в когнитивной терминологии), то есть того, с чем сравнивается в структуре метафоры. Вариативность языковых репрезентаций наблюдается также в обозначении времени (домена-источника), что предсказуемо выражается в обозначении временного периода: годы, века, эпоха, мгновения и т. д.: «Ушли года, как люди в черном списке» (В. Высоцкий), «несут минуты-вестницы / по лестнице вести» (В. Маяковский).

В рамках связки *человек-существо* кроме человека время в отечественной поэзии может быть уподоблено животным, насекомым, змеям. В модели *время-животное* примеры вариативности показывают частотность использования родового обозначения, которое может быть названием категории: «Век мой, зверь мой, кто сумеет / Заглянуть в твои зрачки / и своею кровью склеит / Двух столетий позвонки?» (О. Мандельштам). В выборе конкретных животных в качестве объекта уподобления тоже прослеживается определенная закономерность. Так время в поэзии не единично уподоблено коню: «Быстрое время – мой конь неизменный» (Ю. Лермонтов), «Безумным табуном неслись года» (А. Радлова), в то время как модели *время-крот* или *время-вальдшнеп* являются единичными: «копалось время-крот!» (В. Маяковский), «где время убито, как вальдшнеп» (Н. Асеев). То есть, с одной стороны, существуют «прототипические» метафорические модели, которые частотно представлены в поэзии и репрезентируются различными метонимическими обозначениями. С другой стороны, в поэзии возникают новые метафорические связки, которые, как правило, являются развитием более общей метафорической модели. Данные трансформации, на наш взгляд, являются как результатом творческих экспериментов, так и возникают в силу определенных социокультурных и исторических обстоятельств.

В подобном изучении результатов работы когнитивных механизмов формирования смысла четко прослеживается взаимообусловленность онтологиче-

ских систем [Маслова, Минахин 2014]. Объекты мира влияют на процесс интерпретации и создание метафорических моделей. Так в модели *время-насекомое* пример использования родового названия категории является единственным: «Жужжащее, как насекомое, / время нашло наконец искомое / лакомство в твердом моем затылке» (И. Бродский), хотя в развитии этой модели время вариативно уподоблено бабочке, стрекозе, мошке, шашелю, шелкопряду, таракану, муравьям. Видимо, это обусловлено тем, что члены категории обладают различными свойствами и вызывают разные ассоциации, к тому же, некоторые члены категории имеют характер прототипичности. Здесь же прослеживается связь с особенностями концептуализации и репрезентации движения времени, как одного из его свойств. Время идет, летит, бежит, катится, плывет и т.д. При этом наблюдается связность на уровне метонимических отношений, если в поэзии время уподоблено коню, то и характер движения уподобляется на уровне метонимии отдельным признакам животного: «военный год взвивался за жокеями / И лошадьми, и спицами качалок» (Б. Пастернак) (ср.: взвиться на дыбы).

Для сознания человека характерно уподобление абстрактных сущностей более конкретным. Время является достаточно абстрактным понятием, однако, в поэзии присутствует уподобление времени абстрактным сущностям (*гений, ангел, демон*). «И, как хиппи / над потопом ироническим циклопом / блещет время» (А. Вознесенский). В этом случае, обозначение времени часто представлено более конкретными вариантами – годом, днями, веком. «Я верю: девяносто двадцатый год / Избавит мир от всех невзгод, / Ведь он идет, как некий светлый гений» (И. Северянин), «Но над теплою крышей / Проплывает, как демон, наш век» (Д. Андреев). За счет использования метонимических обозначений времени возрастает конкретность образа.

Анализ материала показывает, что когнитивное варьирование делает возможным выбор в заданных пределах и отражает специфику объектов. Так, являясь основными параметрами восприятия физической реальности, пространство и время качественно различаются. Время часто репрезентируется через пространственные обозначения, обратный процесс гораздо менее выражен.

В качестве обобщения следует сказать, что когнитивное варьирование возникает как результат установления отношений между онтологиями мира, человека и языка, где реализуется важная для этих отношений способность человека к интерпретации. Роль метафорического и метонимического переноса как когнитивных механизмов различна. В концептуализации и репрезентации художественно-эстетического опыта задействованы, главным образом, метафорический и метонимический механизмы формирования смысла. Метафорические модели, в большей степени, организуют концептуальный уровень, метонимические – языковой уровень.

Библиографический список

Беседина Н. А. Когнитивное варьирование как основа взаимодействия лексики и грамматики в языке // Когнитивные исследования языка. Вып. XIX:

Когнитивное варьирование в языковой интерпретации мира. Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г. Р. Державина, 2014. С. 154-160.

Демьянков В. З. Культурные и цивилизационные параметры варьирования языков с когнитивной точки зрения // Когнитивные исследования языка. Вып. XIX: Когнитивное варьирование в языковой интерпретации мира. Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г. Р. Державина, 2014. С. 28-38.

Кант И. Критика чистого разума. Соч.: В 6 т. Т. 3. М.: Мысль, 1964. 799 с.

Кимов Р. С. Когнитивное варьирование и языковая картина мира // Когнитивные исследования языка. Вып. XIX: Когнитивное варьирование в языковой интерпретации мира. Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г. Р. Державина, 2014. С. 38-48.

Кубрякова Е. С. Актуальные проблемы изучения словообразовательных систем славянских языков // Язык и знание. М.: Языки славянской культуры, 2004. С. 390-404.

Магировская О. В. Уровни концептуализации в языке // Когнитивные исследования языка. Вып. IV. Концептуализация мира в языке. М.: Ин-т языкознания РАН; Тамбов. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2009. С. 78-96.

Маслова Ж. Н., Минахин Д. В. Эволюционные этапы развития когнитивных механизмов формирования смысла // Экология языка. Пенза: Изд-во ПГУ, 2014. С. 66-71.

Павлович Н. В. Парадигмы образов в русском поэтическом языке // Вопросы языкознания. 1991. № 3. С. 104-117.

Павлович Н. В. Словарь поэтических образов: В 2 т. М.: Эдиториал УРСС, 1999.

Фреге Г. Смысл и денотат // Семиотика и информатика: сб. научных статей. Вып. 35. М.: Языки русской культуры, Русские словари, 1997. С. 351-379.

Н. В. Мокина

МИФОЛОГИЧЕСКИЕ АЛЛЮЗИИ И ИХ ФУНКЦИИ В РАССКАЗЕ А. П. ЧЕХОВА «АРИАДНА»

Предметом анализа в статье становятся мифологические аллюзии в рассказе А. П. Чехова «Ариадна». Автор полагает, что основная функция аллюзий определяется чеховской концепцией человека, стремлением писателя обнаружить «вечное» в человеческой душе.

Ключевые слова: концепция человека, поэтика образа, мифологические аллюзии, А. П. Чехов.

N. V. Mokina

MYTHOLOGICAL ALLUSIONS AND THEIR FUNCTIONS IN THE SHORT STORY BY A. CHEKHOV "ARIADNE"

The subject of analysis of the article are mythological allusions in the short story by A. Chekhov "Ariadne". The author shows that the main function of the allusions is determined by Chekhov's concept of human nature and by his intention to show the 'eternal aspect' of the human soul.

Key words: concept of human nature, poetics of the image, mythological allusions, A. Chekhov.

Проблема мифологического подтекста рассказа А. П. Чехова «Ариадна» (1895) – одна из дискуссионных для интерпретаторов этого произведения. Высказанная Т. Виннером в его книге «Chekhov and his prose» мысль о содержащихся в рассказе аллюзиях на миф об Ариадне, Тезее и Дионисе [Winner 1966: 69, 187] была скептически воспринята К. И. Чуковским [Чуковский 1967: 205], затем В. Б. Катаевым, признавшим, однако, что Чехова «привлекала возможность придать, через мифологические и литературные параллели, глубину и перспективу изображаемому» [Катаев 1989: 85]. Позднее проблемы мифологических аллюзий в рассказе коснулся Р. Ахметшин, заметивший, что «в "Ариадне" нет ничего от известного мифа <...>» [Ахметшин 2006].

Сомнения российских чеховедов в том, что мифологические параллели входили в чеховский замысел, представляются, на первый взгляд, обоснованными: о мифологической Ариадне явно напоминает только имя главной героини чеховского рассказа, что же касается сравнения Лубкова с Тезеем, а Шамохина с Дионисом [Winner 1966: 187], то оно кажется слишком произвольным. И все же давнее наблюдение американского исследователя не было субъективным навязыванием чеховскому рассказу несвойственных ему аспектов. Поиск мифологических параллелей был оправдан и своеобразием «человека Чехова», и даже природой русского реализма. Но мифологические параллели не были обозначены в тексте чеховского рассказа столь прямолинейно, и, думается, чеховский замысел не заключался в травестировании мифологических коллизий и персонажей.

Вообще сама проблема функций мифологического подтекста в чеховском рассказе не является частной: ее осмысление имеет значение не только для понимания замысла этого рассказа или даже чеховской поэтики, но для определения роли универсального плана в реалистических произведениях.

О совмещении «социально-исторической, бытовой или психологической конкретности с вселенскими, иногда трансцендентными универсалиями» [Маркович 1982: 6] как о специфической особенности русской реалистической прозы писали многие исследователи. Отметим только некоторые принципиальные идеи, прежде всего, В. М. Марковича, высказанные в его монографии, посвященной типологии русского реалистического романа XIX века. Включение сверхэмпирического плана исследователь объяснял неизменным стремлением русских писателей «провидеть в быте бытие, а в окружающих, вполне осязаемых фактах – отблески высшей истины» [Маркович 1982: 5], а формами его репрезентации считал символизацию, имплицитный мифологизм, новые взаимо-

связи в компоновке образов, прежде всего, систему мотивировок и др. «Транспонируясь в современную житейскую историю, древние мифологические мотивы <...>, – утверждал В. М. Маркович, – универсализируют конкретные ситуации, возводя их к общечеловеческим, глобальным коллизиям» [Маркович 1982: 28]. Эти общечеловеческие коллизии составляют сверхсюжет, развивающийся параллельно внешнему и внутреннему сюжету и актуализирующий вечный смысл конкретных житейских историй [Маркович 1982: 6].

Представление о глубинной мифоориентированности русской реалистической прозы, в первую очередь, классического романа разделяют и другие исследователи. В частности, эту мысль – независимо от В. М. Марковича – высказал Ю. М. Лотман. Исследуя типологические модели сюжетов в русских и западноевропейских романах, принципиальное отличие «русского сюжета» он увидел в том, что «непосредственный контакт с “неготовой, становящейся современностью”» (то есть признак романа, отмеченный М. М. Бахтиным) «парадоксально сопровождается регенерацией весьма архаических и отшлифованных многими веками культуры сюжетных стереотипов. Так рождается глубинное родство романа с архаическими формами фольклорно-мифологических сюжетов» [Лотман 1997: 716]. В основе «русского сюжета», по мнению Ю. М. Лотмана, лежит универсальная мифологическая схема: умирание, нисхождение в ад, преображение, воскресение [Лотман 1997: 723]. И эту же схему Ю. М. Лотман распространяет и на иные жанры русской реалистической прозы.

Представление о существовании глубинного подтекста в литературном произведении развивает и В. И. Тюпа, предложивший понятие «мифотектоники», которое он рассматривает как универсальное свойство подлинного искусства в целом, ибо подлинное искусство стремится говорить «о личности вообще». «При встрече с подлинным искусством чуткому адресату, – пишет исследователь, – открывается, что помимо сюжета, деталей, композиции, речевого строя в литературном произведении имеется еще “что-то” неучтенное, залегающее на большей глубине и обеспечивающее подлинную эстетическую ценность этих поверхностных художественных построений. Это глубина мифа». Но, пишет далее автор, не «первобытного», а «экзистенциального мифа о пребывании индивидуального внутреннего “я” во внешнем ему “мире”» [Тюпа 2009: 74].

Основанием для формирования глубинного слоя, по мнению исследователя, становится система архетипов коллективного бессознательного, аналогичная «в этом отношении мифу, который всегда говорит не о том, что случилось однажды с кем-то, но о том, что случается вообще и имеет отношение так или иначе ко всем без исключения» [Тюпа 2009: 73]. В свою очередь, и «актуализация смысла произведения в сознании читателя» также «протекает по законам мифологической самоактуализации человека в мире», подчиняется «в значительной степени мифо-логике пра-мышления» [Тюпа 2009: 73]. Именно по этой причине, полагает исследователь, «данная сторона художественного восприятия, как правило, не попадает в поле рефлексии читателя, не осознается им», хотя «эстетическая рецепция мифотектоники», родственная «ощущению

ритма», и «оставляет у читателя впечатление глубины, невыразимости, тайны художественного целого» [Тюпа 2009: 73].

Наблюдения исследователей о роли и функциях сверхэмпирического плана в русской реалистической прозе, при всех расхождениях, как и предложенный ими анализ способов образования этого плана (имплицитного мифологизма, символизации, хронотопов и др.) представляются весьма продуктивными при интерпретации не только реалистических романов, но и повестей, и рассказов [Тюпа 1989: 44]. Но именно выявление «сверхэмпирического» плана повествования оказывается наиболее сложной частью анализа текста, ибо требует не только особенной подготовленности, эрудированности читателя, но и особенной корректности, не позволяющей включать в авторский замысел не свойственные ему слагаемые. В равной степени искажают представление об авторском замысле и игнорирование сверхэмпирического плана, и навязывание сверхэмпирических интенций. Избежать таких ошибок в определенной степени позволяют предложенные исследователями пути выявления универсального плана: опора на ключевые мотивы и образы текста, на систему хронотопов, а также обращение к концепции человека, которая складывается в творчестве исследуемого писателя, ибо поэт, о чем не раз справедливо писали исследователи, изоморфна антропологии.

И именно эти основания позволяют говорить о возможности мифологического подтекста в чеховских рассказах. Ссылаясь на признание самого писателя в том, что, когда он писал, то «рассчитывал на читателя, полагая, что недостающие в рассказе субъективные элементы он подставит и сам», исследователи утверждают, что художественный мир Чехова «стоит на фундаменте старого романа, знакомого с детства, с гимназических или студенческих лет» [Громов 1974: 147]. «В структуре чеховского текста, – пишет М. П. Громов, – реализована система намеков, подсказывающих нужную литературную ассоциацию или “субъективный элемент”, повествование соотносено с памятью, то и дело перекликается с прочитанным, знакомым и памятным» [Громов 1974: 147]. Признавая справедливость этого суждения, отметим, что «субъективный элемент» может означать не только литературные, но и мифологические, и библейские аллюзии.

Однако, кроме чеховского высказывания, существуют и объективные основания для поиска мифологических и литературных аллюзий: это и признания чеховских героев, отождествляющих себя с известными сверхтипами, литературными или библейскими героями, и, самое важное, чеховская концепция человека. В рассказах 1890-х гг. особенно очевидно стремление писателя выявить в герое не только индивидуально характерное, но и *общее*, понимаемое крайне широко: например, как «*общегородское*» (в героях подчеркиваются «общемосковские» черты («Дама с собачкой», 1899) или «петербургские», прежде всего, в «Рассказе неизвестного человека», 1893, или речь идет о различиях «городских» и «деревенских» типов людей), как *общенациональное* (чеховские герои, например, и в «Ариадне», и в рассказе «О любви» (1898) рефлексиируют о своеобразии «русского человека») и, наконец, как «*вечное*», хранящееся в глубинах

подсознания и реализуемое в жестах, в манере одеваться, вообще в поведении и образе жизни. Доминанту образа чеховских героев составляет *скиф* («Жена», 1892), *азиатский хан* («Рассказ неизвестного человека»), *азиат* («Моя жизнь. Рассказ провинциала», 1896), *печенег* («Печенег», 1897) и др. В «Ариадне» такой доминантой образа главной героини, воспринимаемой любящим ее Шамохиным, кстати, как тип «городской женщины», отличающейся от «деревенской» [Чехов 1948: 83], является признание ее «первобытной самкой», «человеком-зверем» [Чехов 1948: 83]. Это утверждение Шамохина подтверждается описанием образа жизни героини, ее привычек, например, ее любви к кровавым зрелищам, и объясняет ее отношения к мужчинам как «самцам» и ее мечту явиться обнаженной в «многолюдном собрании» и вызвать восхищение цветом кожи и прекрасными формами [Чехов 1948: 81] и др.

Что же касается мифологических аллюзий, то они, не противореча представлению о героине как о «человеке-звере», еще более углубляют и усложняют перспективы образа, также позволяя писателю обнаружить древний, вечный «слой» в душе современного человека как первопричину его жизненного поведения. Собственно, Чехова можно назвать одним из тех писателей, которые стали основоположниками идеи «палеонтологической психологии», с которой позднее выступили символисты.

В рассказе Чехова образ жизни Ариадны, ее привычки и желания рассматриваются как проявления «атавизма», пробуждения «первобытной самки» в человеке [Чехов 1948: 71, 83]. Но нельзя не увидеть, что привычки, комичные в другом «человеке-звере», в частности, поразительная готовность Ариадны поглощать еду в течение дня и ночи, подчеркиваемая рассказчиком («За обедом она съедала суп, лангуста, рыбу, мясо, спаржу, дичь, и потом, когда ложилась, я подавал ей в постель чего-нибудь, например, ростбифа, и она съедала его с печальным, озабоченным выражением, а проснувшись ночью, кушала апельсины и яблоки» [Чехов 1948: 80]), в Ариадне не кажется комичной. Ее образ глубоко поэтичен, и поэтизация его определяется, прежде всего, устойчиво сопутствующим Ариадне мотивом ее божественности, акцентирующим ее необыкновенную красоту. Ариадна и сравнивается с богиней [Чехов 1948: 65], и сама ощущает свою «божественность», понимая ее как особенную, совершенную красоту [Чехов 1948: 66]. Мысль о божественности Ариадны, но уже не метафорической, имплицитно содержится и в описании героем собственного ощущения – ожога, которое возникало всякий раз, когда он прикасался к ней [Чехов 1948: 65], и в акцентировании холода, который окружает Ариадну и составляет ее сущность.

Поиск параллелей с мифологической Ариадной – внучкой Солнца-Гелиоса и спутницей Диониса, менадой, вовсе не представляется надуманным и навязанным авторскому замыслу: об этом свидетельствуют не только название рассказа и имя героини, его подчеркнутое героем-рассказчиком соответствие Ариадне Котлович, но и сам характер героини, в том числе и представление ее «человеком-зверем», и акцентирование ее любви к кровавым зрелищам (См.: «<...> она любила бои быков, любила читать про убийства и сердилаась, когда

подсудимых оправдывали» [Чехов 1948: 81]). «Следы» дионисийских мифов можно увидеть и в описании «необузданных желаний» героини [Чехов 1948: 65], ее способности вызывать «страстную жажду жизни» [Чехов 1948: 64] и превращать влюбленных в безумцев [Чехов 1948: 79], вообще в ее стремлении «сводить с ума» [Чехов 1948: 81], в сопутствующем ей мотиве смеха, может быть, даже в ее фригийской шапочке – кстати, одном из атрибутов в изображениях некоторых фригийских героев или божеств (Аттиса или Бендиды, богини луны, впоследствии отождествляемой с Артемидой), так или иначе связанных и с культом Диониса. Аллюзии именно на миф об Ариадне и Тезее можно увидеть в игре Ариадны в Ариадну мифологическую (она подписывает письма герою: «брошенная вами Ариадна» или «забытая вами» [Чехов 1948: 72]) и мотиве плавания, одном из слагаемых мифа об Ариадне (на палубе парохода Шамохин говорит о своей мечте оставить Ариадну и вернуться в родную усадьбу).

Но Чехова увлекала все же не задача показать, как трагестируются коллизии древнего трагического мифа в судьбах его современников. Созданный Чеховым образ Ариадны Котлович, дочери сенатора, парадоксально подтверждает, что дионисийские мифы, прежде всего, миф о менадах – «вечная правда о сущем»: перед нами, как будто возникает именно Ариадна-менада, «человек-зверь», заставляя признать, что воспитание и культура не могут преобразить природу человека, древнейшие глубины человеческой души, опозитизированные в мифах.

Библиографический список

- Ахметшин Р.* Три лекции о Чехове // Чеховский вестник № 20. М., 2006. URL: refdb.ru/look.1980013-p5.html (дата обращения: 10.05.2015)
- Громов М. П.* Портрет, образ, тип // В творческой лаборатории Чехова. Л.: Наука, 1974. С.142-161.
- Катаев В. Б.* Литературные связи Чехова. М.: Изд-во Московского ун-та, 1989. 262 с.
- Лотман Ю. М.* О русской литературе. Статьи и исследования (1958-1993). СПб.: Искусство – СПб., 1997. 848 с.
- Маркович В. М. И. С.* Тургенев и русский реалистический роман XIX века (30 – 50-е годы). Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1982. 208 с.
- Тюпа В. И.* Художественность чеховского рассказа. М.: Высшая школа, 1989. 135 с.
- Тюпа В. И.* Анализ художественного текста: Учебное пособие. М.: ИЦ «Академия», 2009. 336 с.
- Чехов А. П.* Полн. собр. соч. и писем: в 30 т. Серия первая: сочинения. Т. 9. М.: ОГИЗ, 1948. 708 с.
- Чуковский К. И.* О Чехове. М.: Худ. лит., 1967. 207 с.
- Winner T. G.* Chekhov and his prose. New York: Holt Rinehart and Winston, 1966. 263 p.

ИРОНИЯ В ПРОЗЕ ФАЗИЛЯ ИСКАНДЕРА

В статье анализируется ироническая модальность как составляющая идиостиля и способы ее создания.

Ключевые слова: ирония, Ф. Искандер, идиостиль.

A. P. Romanenko

IRONY IN FAZIL ISKANDER'S PROSE

In the article the ironical modality as a part of individual style and ways of its creation are analysed.

Key words: irony, F. Iskander, individual style

Индивидуальный стиль Ф. Искандера представляет собой синтез эпического и иронического начал. Эпическое начало реализуется в структуре нарратива. Об этом говорится в [Романенко 2014]. В данной статье остановимся на иронической модальности прозы Искандера и способах ее создания.

Ироническая модальность неразрывно связана с самим повествованием, слита с ним. Поэтому выделение ее в отдельный предмет рассмотрения, разумеется, условно. Можно выделить следующие типично «искандеровские» способы иронизирования: избыточная «ветвистость» рассказа; избыточное толкование знакового поведения людей, животных, явлений природы; трансференция (интерференция в аспекте культуры речи), связанная с соотношением народной и официальной массовой культур; избыточный повтор.

Нарратив в прозе Искандера строится по принципу дерева, рассказы автора и героев все время принципиально ветвятся, что и служит иногда предметом иронии. Иронию над авторским повествованием видим в главе 30 «Кутеж трех князей в зеленом дворике». Автор никак не может начать основной рассказ: *Но я слишком далеко отошел от своего сюжета. И никак не могу его сдвинуть с места. Мой сюжет буксует, как русская история. И все-таки мы его сдвинем и пойдем дальше, ибо единственный вид власти, которую мы приняли на земле, это власть над словом* [Искандер 1991, 2: 479]. Примером иронии над повествованием героя может служить глава 9 «Рассказ мула старого Хабуга». Рассказчик-мул повествует о поездке с хозяином в город, и это повествование постоянно иронически ветвится: то говорится о смелости и отваге рассказчика, то о его способности рассказывать без языка, то о его уме и т. п.

Избыточное толкование необходимо, так как окружающий мир в народном сознании предстает в виде семиозиса. Знаковость мира – фундаментальная черта мифологической картины мира. Апофеозом знаковости в романе предстает молельное дерево, которое дает герою ответ на вопрос:

вступать или не вступать в колхоз: *Тогда он одним сильным качком вытащил топор из ствола и снова его вонзил в дерево.*

– **Кум-хоззз** – прозвенел ствол и, как легкий, смиренный выдох, замолк в бесконечном небе. Старик растерялся. Он ожидал более сложного, более загадочного ответа божества, которое надо было бы еще толковать и толковать, а это было слишком ясно и потому страшно. Старик вытащил топор и снова ударил по стволу.

– **Кум-хоззз** – прозвенело дерево печально и внятно.

– *И ты туда же?! – взревел старый Хабуг и, вытащив топор, в ярости стал бить и бить по стволу обухом.*

– **Кум-хоз! Кумзхоз! Кум-хоз!** – волнами прокатывалось по телу старого дерева [Искандер 1991, 1: 158]. В этом примере ироническая окраска текста достигается и толкованием, и трасференцией (кумхоз вместо колхоз), и повтором.

Трансференция как искажение русского языка и под воздействием родного языка, и под воздействием официальной словесности, и под воздействием культурного уровня говорящего служит чрезвычайно существенным средством создания иронической модальности как принципиально важного свойства идиостиля Искандера. Она проявляется многожанрово.

Бытовой диалог:

– *Арутюн-джан, хорошо выглядываешь!* – крикнул какой-то человек и восторженными глазами посмотрел на белый китель.

– *Тьфу, тьфу, не сглазить,* – ответил тот и, приподняв скатерть, постучал по деревяшке стола, – **еще один пятнадцать лет вот так хочу. Больше не надо!** [Искандер 1991а: 487].

Еще пример:

– *А ты помнишь, когда мы продавали орехи в Мухусе, и у тебя разболелся зуб, и мы пришли в больницу, и что ты там сказал доктору? При этом учти, доктор была женщина! <...> Ты тогда сказал этой женщине такое, что она нас чуть не прогнала. Повтори, что ты сказал по-русски! <...>*

– **Доктор, жоп болит, – насупившись, повторил Бахут.**

– *Ой, Бахут, опозорил ты меня тогда, – отсмеявшись, сказал Кязым, – но сейчас-то хоть ты знаешь, как надо было сказать? <...>*

– **Зоп болит, надо было сказать, проговорил Бахут и сразу же по выражению лица Кязыма понял, что промахнулся. <...>**

– *Ох, Бахут, уморишь ты меня, – отсмеявшись и утирая глаза, сказал Кязым.*

– *Тогда скажи, как надо!* – раздраженно попросил Бахут ...

– **Зуб болит, з-у-у-б!** – вразумительно сказал Кязым. – *У-у-у! За двадцать лет не можешь запомнить!*

– *С тех пор у меня зубы не болели, – ворчливо сказал Бахут. И добавил: – Что за язык – зоп, зуб... [Искандер 1991, 2: 54-55].*

Документ (частно-деловой текст):

Объявление это гласило: *«Ищу хорошего русского старика для сторожения фрукт. Если будет плотник или каменищик, еще лучше. Вторая Подгорная, дом 37, балкон на улицу, кричи: «Сурен»* [Искандер 1977: 48].

Поучительный монолог:

– Я, например, когда **кушаю дынь**, до двадцати раз могу чихать. Ни один **дохтур**, ни один профессор не может сказать, почему это получается. И в Тифлисе, и в **Бакю** я спрашивал у профессоров, почему так получается. Никто ничего не может сказать. Не надо, говорят, **кушать дынь**, не будешь чихать. Это я и без профессоров знаю. Ты **минэ** скажи, почему чих получается и почему до двадцати раз иногда чихаю, а больше двадцати раз никогда не получается... <...>

– На воде сидит птичка под названием чайка. Это я думаю про нее, но что она про **минэ** думает, вот что **минэ** интересно... <...>

– **Минэ** интересно, что есть за этой горой. Тысячи рублей не жалко, если кто-нибудь скажет, что есть за этой горой. <...>

Когда дядюшка смотал удочки и они уходили с причала, Чик напоследок слышал голос хозяина лодки:

– Я, например, когда **кушаю дынь**, до двадцати раз чихаю... **Минэ** интересно... [Искандер 1991а: 279-281].

Поэтический текст:

Увидев ее, скотопромышленник вдруг откинулся на стуле, отставил ногу и, улыбочиво глядя на Дашу, неожиданно пропел:

**Базар большой,
Народу много.
Русский девушка идет,
Давай дорога** [Искандер 1991, 1: 82].

Реплики на политические темы:

Перс Алихан:

1) – **Кафе-кондитерски мешайт?! – спрашивал он, размахивая руками и приходя во все большее и большее возбуждение и, как мне кажется, стараясь свой монолог произнести под прикрытием шума, идущего сверху. – Алихан – ататюрк?! Где Алихан – где ататюрк?! Гюзнак мешайт?! Шербет мешайт?! Сирут на голова – не мешайт?!!** [Искандер 1992: 127].

2) Все зависело от международного положения. <...>

– **Дай бог международное положение!** Дай бог, чтобы все живы-здоровы вернулись домой, – говорит старый Алихан, провожая своих друзей [Искандер 1992: 236].

3) Пророчество чегемского молельного ореха:

Через несколько дней в Чегем прибыла комиссия, состоящая из двух человек, и дядя Сандро лично ударами топора продемонстрировал единственное слово, которое из дерева можно было выбить. Больше всего сердца членов комиссии смягчало то обстоятельство, что дерево произносило чудотворное слово с чистейшим кенгурийским выговором.

– *Бедняга, по-нашенски говорит!* – прислушиваясь, говорили члены комиссии, радуясь, как истинные патриоты своего района [Искандер 1991, 1: 165-166].

– *Так я теперь кумхозник!* – закричал Колчерукий. – *Говорят, у меня в кумхозе рука расцветет, как ты думаешь, Кунта?* [Там же: 183].

– *А Сико уселся, вот где Колчерукий сейчас стоит, и стал цигарку крутить, приговаривая: «Что мне в этом кумхозе нравится, так это перекур»* [Там же: 184].

4) Более современный рассказ Акопа-ага:

– *Теперь возьмем Микояна, – сказал Акоп-ага, – когда Хрущев уже потерял власть, а новые еще не пришли, был один такой момент, что он мог взять власть... Возьми, да? Один-два года, больше не надо. Сделай что-нибудь хорошее для Армении, да? А потом отдай русским. Не взял, не захотел...*

– *Вы, армяне, – сказал князь, – можете гордиться Микояном. В этом государстве ни один человек дольше него не продержался у власти.*

– *Слушай, – с раздражением возразил Акоп-ага, – ляй-ляй, конференция мне не надо! Зачем нам его власть, если он ничего для Армении не сделал? Для себя старался, для своей семьи старался...* [Искандер 1991, 2: 129].

Повтор как средство создания иронии связан с общей тенденцией идиостиля Искандера – стремлением к избыточности.

Ирония над древними народными обычаями: ... по нашим обычаям, ... когда у тебя хороший гость и ты ему что-то **зарезал** и вы это **зарезанное покушали**, в дорогу нельзя давать от того, что уже **зарезали**. **Надо специально зарезать** что-нибудь еще, чтобы дать в дорогу. Так было принято. ... дали им **две бычки ляжки от быка**, которого уже **кушали**. Но они забыли, что вместе с чичбовцами их гость, который, конечно, промолчал, но он не мог не знать, что эти **две ляжки от уже зарезанного быка**, которого они **кушали**. И чичбовцам, особенно старшему, было стыдно перед гостем за эти **ляжки от быка**, которого они уже **кушали** [Искандер 1991, 2: 126].

Ирония над современными событиями общественной жизни: *Абхазский ансамбль песен и плясок уже **гремел** по всему Закавказью, а позже **прогремел** в Москве, и даже, говорят, выступал в Лондоне, хотя неизвестно, **прогремел** он там или нет* [Искандер 1991, 1: 209]. В первом употреблении выделенный глагол звучит нейтрально, во втором – уже содержится намек на иронию, в третьем – явная ирония.

Приведенные примеры демонстрируют по возможности каждый способ отдельно. В прозе же писателя эти способы и средства чаще даются слитно, иногда их разделить затруднительно. И именно это и создает своеобразие искандеровской иронии как составляющей его идиостиля.

Библиографический список

Искандер Ф. А. Сандро из Чегема: Рассказы, роман. М.: Сов. писатель, 1977. 480 с.

Искандер Ф. А. Сандро из Чегема: Роман. М.: Сов. писатель, 1991. Т. 1-2.

Искандер Ф. А. Собр. соч.: В 4-х т. М.: Молодая гвардия, 1991а. Т. 1. 527 с.

Искандер Ф. А. Собр. соч.: В 4-х т. М.: Молодая гвардия, 1992. Т. 2. 572 с.

Романенко А. П. Иронический эпос Фазиля Искандера // Известия Саратовского университета. Серия Филология. Журналистика. 2014. Вып. 4. С. 5-10.

З. С. Санджи-Гаряева

ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ НОВОГО ВРЕМЕНИ

В статье рассматривается ряд прилагательных, активизировавшихся в последние годы в русской речи, их словообразовательные и лексико-семантические особенности.

Ключевые слова: прилагательные, словообразовательные и лексико-семантические особенности.

Z. S. Sandzhi-Garyaeva

ADJECTIVES OF PRESENT DAY

The article focuses on a number of adjectives widely spread in recent years in the Russian language. Their derivational and lexico-semantic peculiarities are described.

In the article a set of adjectives actively used in the Russian language lately, their word-formation and lexico-semantic peculiarities are considered.

Key words: adjectives, word-formation and lexico-semantic characteristics.

В последние десятилетия все заметнее становится изменение словаря. Оно проявляется не только в огромном наплыве заимствований, но и в образовании новых слов и значений. Мы хотим обратить внимание на одно лексико-словообразовательное явление, связанное с появлением новых прилагательных и развитием новых значений у старых прилагательных.

Прилагательные с суффиксом *-н-* традиционно не проявляют большой активности в образовании новых слов, но именно они в последнее время появляются с заметной частотностью в языке СМИ и рекламы. Речь идет о словах *успешный, пафосный, карьерный, прорывной, взрывной, проблемный, бюджетный, кризисный, элитный, атмосферный* и др.. Лингвисты уже обратили внимание на появление таких прилагательных. Например, И. Б. Левонтина, посвятившая специальную заметку новым словам, появившимся в начале XXI века [Левонтина 2010: 29], отмечает новое употребление прилагательных типа *успешный, амбициозный* и др., относящееся к людям, и появление у них новых значений. Анализируя «модные слова» нового времени, М. Кронгауз обращает внимание на прилагательные *элитный* и *эксклюзивный* [Кронгауз 2008: 29-30].

Как показывают данные Национального корпуса русского языка, активное употребление подобных слов начинает фиксироваться примерно с 2000-х годов, прежде всего в газетных и рекламных текстах.

Интересно выяснить социальные и языковые причины активизации указанного словообразовательного типа, в результате чего почти одновременно возникает целый пучок новых прилагательных, список которых потенциально открыт, выявить особенности формирования их значений, проследить сочетаемость и то, как они встраиваются в словообразовательную систему языка.

Социальные причины этого явления более или менее понятны: можно согласиться с исследователями в том, что они вызваны к жизни изменениями в обществе, а именно изменением социальных и личностных ценностей современного человека, к которым относится престижность, успешность, состоятельность, карьера и т. д. Важную роль в появлении новых прилагательных, безусловно, играет языковая мода.

С точки зрения лингвистической здесь следует разграничить чисто словообразовательное явление, когда возникает новое слово (*прорывной, карьерный*), и лексико-семантическое, когда слово расширяет свою сочетаемость и приобретает дополнительное новое значение (*успешный, взрывной, пафосный, элитный*) или изменяет коннотацию – как правило, минус на плюс (*амбициозный, агрессивный*).

Словообразовательная характеристика новых прилагательных требует некоторых уточнений. Общее словообразовательное значение «признак по отношению к исходным предметам или явлениям», свойственное этим прилагательным, является только основой для разнообразных конкретных лексических значений прилагательных, порой довольно опосредованно соотносящихся с базовыми словами.

Особенность новых прилагательных в том, что мотивирующим для них может быть как прямое, так и переносное значение производящего слова (например, *взрывной, прорывной, атмосферный*). Как встраиваются эти единицы в словообразовательную парадигму исходного слова? Некоторые прилагательные возникают при наличии синонимических производных (*комфортный – комфортабельный, элитарный – элитный, проблемный – проблематичный*), что позволяет говорить о специфичности значения новых слов.

Несмотря на то, что собственно словообразовательных производных немного, формирование новых лексических значений прилагательных базируется на усложненных мотивационных отношениях. Прилагательные актуализируют в исходных словах определенные семантические признаки, ранее не выявлявшиеся или имплицитные. Например, слово *элитный* формально соотносится со словом *элита*, которое, по данным словарей, содержит в своем значении несколько иной набор признаков, чем тот, который высвечивает в этом слове его новое производное «*элитный*». Словарь русского языка в 4 томах под редакцией А. П. Евгеньевой (далее МАС) и Большой толковый словарь русского языка под редакцией С. А. Кузнецова (далее Словарь Кузнецова) дают два значения слова *элита*: 1. Лучшие представители общества или какой-то его части. 2.

Лучшие отборные экземпляры, сорта каких-либо растений, животных, получаемые путем селекции для выведения новых сортов. Есть в словарях и прилагательное *элитный*, относящееся ко второму значению. Современное употребление слова *элитный*: *элитные двери, элитное жилье, элитный клуб, элитные продукты, элитные сыры, элитное белье, элитные вина* и т.д., которое встречается прежде всего в рекламе и в языке СМИ, – не совпадает ни с одним из словарных значений, но выявляет абсолютно иное – «дорогой, высококачественный». Таким образом, новое значение прилагательного проецирует на исходное слово добавочные семы: «богатый, способный приобрести элитную продукцию, *элитный товар*, потому что не факт, что «лучшая, избранная часть общества» способна купить «элитный» товар. Таким образом, прилагательное *элитарный* остается закрепленным за словом *элита* со значением «лучшая, избранная часть общества», а *элитный* – с другим значением – «богатая часть общества».

Прилагательное *прорывной* встречается в сочетаниях: *прорывная технология, прорывная модернизация, прорывной экономический рост, прорывной проект, прорывная идея, прорывной смысл, прорывной эффект, прорывной товарищ*: *Но административные вмешательства в проекты поставили крест на возможности прорывной модернизации; Экономический рост есть, но он не прорывной, а медленный; Мы берем под свою опеку любые идеи, дающие прорывной эффект в технике, технологии; Теперь наруководит этот прорывной товарищ* и др. Из приведенных употреблений выводится значение – «революционный, кардинальный», которое нельзя назвать прямым, в отличие от значения исходного слова. Базой для переносного значения могут служить семантические компоненты исходного слова «прорыв», зафиксированных в МАС и Словаре Кузнецова: «преодоление сопротивления» и «под сильным напором».

К словарным новшествам можно отнести прилагательное *карьерный*, поскольку в словарях оно не зафиксировано. Материалы газет свидетельствуют о самой широкой сочетаемости, позволяющей наметить круг объектов, характеризующихся признаком «карьерности»: продвижение по служебной лестнице (*Госслужащий всего за несколько месяцев совершил мощнейший карьерный «тройной прыжок»: министр, вице-премьер, премьер* (Совершенно секретно. 2003. 05. 05); *Крутой карьерный вираж Евгений готовил последовательно и ответственно* (Комс. правда. 2008.02.17); *Аркаша решительно бросил этот бессмысленный карьерный бег, а заодно и медицину* (Гр. Горин. Иронические мемуары); *Более интересен карьерный шаг, который сделал еще один ученик Касьянова Олег Буклемишев* (Газета. 2003. 08. 17); *То был крупный карьерный взлет минимум через две ступени административной таблицы* (Репортер. 2008). Сюда можно добавить сочетания *карьерный путь, карьерный рывок, карьерный скачок*. Таким образом, слова *путь, шаг, бег, рывок, вираж, скачок, взлет, прыжок* реализуют многообразие видов движения современного человека по карьерной лестнице. Прилагательное *карьерный* может характеризовать и человека, но в таком случае мотивация несколько затуманивается: *Впрочем, как карьерный госчиновник, Касьянов в отношениях с президентом предельно аккуратен* (Совершенно секретно. 2003, 05. 05); *Коновалов, как и его предшествен-*

ник, карьерный прокурор. (Русский репортер. 2008. № 18, 21-28. 02); *Карьерный дипломат, в совершенстве знающий тайский язык...руководил мною во время поездки* (Искусство кино. 2003. 06. 30). Значение прилагательного в приведенных сочетаниях, видимо, можно сформулировать как «состоящий на государственной службе, имеющий должность, работающий в определенной структуре, назначенный сверху». Это подтверждается примером: *Есть два вида политиков: карьерный и выборный* (Приморье. Владивосток. 2003.09.29). Стремление современного человека сделать карьеру сопровождается определенными психологическими состояниями или факторами: *карьерный стимул, карьерный настрой, карьерный задор, карьерный шанс, карьерный тьюторинг* (психологическое сопровождение карьеры). Необычайная активность слова *карьерный* объясняется важностью для современного человека самого понятия «карьера», которое связано с наличием работы, возможностью служебного роста, недаром в объявлениях, содержащих предложение работы, пишут: «Возможен карьерный рост», «Хороший заработок. Карьера. Социальный пакет». Высокая частотность прилагательного *карьерный* связана с актуализацией исходного слова *карьера*, которое в постсоветское время сменило оценку со знака минус на знак плюс.

Более сложные семантические процессы происходят с прилагательными, уже существующими в языке, но новая сочетаемость которых позволяет выделить в них дополнительное значение или оттенок значения. К этой группе относятся слова *успешный, пафосный*. Слово *успешный* подробно описано в упомянутой выше статье И. Левонтиной, а на слове *пафосный* мы остановимся подробнее. Это прилагательное в последнее время стало широко употребляться в сфере массовой культуры, в светских хрониках. В словарях оно толкуется как производное от *пафос*, которое имеет два значения: 1. страстное воодушевление, подъем, 2. воодушевление, энтузиазм, вызванные какой-л. высокой идеей. Современное употребление прилагательного *пафосный* обнаруживает заметную трансформацию базового значения, в результате которой в нем остаются только едва уловимые семы. Многочисленные примеры свидетельствуют о разнообразной, практически неограниченной сочетаемости слова и очень расплывчатой семантике. Порой складывается впечатление, что авторы текстов непременно хотят употребить модное слово, мало задумываясь о его значении. Приведем примеры: *Воскресный день, очень веселый, пафосный, много заграницы, новых тканей и фасонов* (Лиза. 2005); *Из этой пафосной чудо пиар-акции получился не менее пафосный скандал* (Известия. 2002. 11.15); *Недаром фирма продает не просто мебель, но стиль жизни, нам вполне близкий – современный, не пафосный, но элегантный* (Домовой. 2002. 11. 04.); *Пафосный вокал, уверенная пэтэушина музыка* (Хулиган. 2004.08.15.). *Вечеринка была совсем не пафосная, как все ожидали, хотя шампанское лилось рекой* (Комс. правда. 2011. 14. 06). Как видим, пафосным может быть день (здесь мероприятие), вечеринка, стиль жизни, вокал. Более или менее мотивированным выглядит употребление слова *пафосный* в тех случаях, когда оно относится к человеку: *Чего я в тебе, Немчинов, не люблю, пафосный ты человек* (А. Слаповский. Большая книга пе-

ремен); *Никогда не обращаю внимания на придурков, которые считают, что если человек поет про родину, то он пафосный какой-то* (А. Розенбаум. Буль-терьер).

Совершенно новое значение за последние десятилетия возникло у прилагательного *взрывной*. Самые частотные сочетания с ним относятся к человеку, его характеру, например: *взрывной человек, взрывной боец, взрывной характер, взрывная пара*: – *Ургант – взрывной и харизматичный, Цыкало спокоен и уравновешен* (Комсом. правда. 2008.25.05.); *Человек я эмоциональный и энергичный, по-восточному взрывной* (Домовой. 2009. 21.07); *Тридцать лет назад их называли самой взрывной парой за всю историю кафе-театров* (Культура. 2011. 04.01). Но взрывным может быть и рост чего-либо: *рост расходов, рост фунта, рост коммунальных тарифов*, – и подъем: *подъем заболеваемости*. Словарное значение прилагательного «склонный к внезапному бурному проявлению чувств» явно не покрывает современных словоупотреблений, даже тех, которые относятся к человеку. Скорее всего, в основе мотивации лежат некоторые семы прямого значения исходного слова взрыв: энергия, резкость, внезапность, сила. То есть в этом случае, как и во многих других, мы имеем дело с расплывчатой мотивацией, при которой возникает некая приблизительная соотнесенность с семантикой исходного слова.

В сфере театра и шоу-бизнеса получило распространение прилагательное *атмосферный*: *Морфов – тоже атмосферный режиссер, с прекрасной фантазией и чувством юмора* (Театральная жизнь. 2004.28.06); *«Дядя Ваня» Льва Додина, скупой и легкий в решениях, не зрелищный, но атмосферный, человеческий спектакль с безнадежной печалью внутри* (Театральная жизнь. 2003.24.11.); *Фильм атмосферный, да и на актеров посмотреть приятно* (РБК-дейли. 2011. 18. 03.); *Номер получился очень атмосферный* (Программа «Голос». Пелагея). Как видим, атмосферным может быть и спектакль, и фильм, и концертный номер, и даже человек (режиссер). Новое прилагательное соотносится со вторым значением исходного слова *атмосфера* – «окружающие условия, обстановка, психологический настрой» и означает «создающий атмосферу».

Образованию новых прилагательных с суффиксом -н- не мешает наличие слов с другими суффиксами, например, *элитный – элитарный, комфортный – комфортабельный, проблемный – проблематичный*. На слове *элитный* мы уже останавливались. Что касается пары *комфортный* и *комфортабельный*, то по употребительности сейчас побеждает *комфортный* со значением «удобный, удовлетворяющий потребностям, доставляющий приятные ощущения», что вполне согласуется со стремлением части общества к возрастающему потреблению. Чрезвычайно широкое распространение и практически неограниченную сочетаемость приобрело прилагательное *проблемный* на фоне угасающей активности его синонима *проблематичный*. Между тем в словарях у него фиксируется вполне определенное значение: «содержащий проблему, исследующий проблему»: *проблемная статья, проблемный доклад, проблемная лаборатория, проблемная группа*. Современное употребление этого прилагательного свидетельствует о значительном расширении его значения, проблемным называют

все, что связано с какими-либо трудностями, неполадками или даже неприятностями, или имеющее недостатки, дефекты. *До лазерного тилинга за 2-3 недели наносить ежедневно на проблемный участок крем Фотодерм Лазер* (Красота. Здоровье. Отдых. 2005. № 7.); *А не нарваться на проблемный двигатель при покупке поможет диагностика с использованием эндоскопа* (За рулем. 2004.03.15); *Для центра Калининград по-прежнему регион проблемный* (Известия. 2003.07.24); *У нее тринадцатилетний сын, очень проблемный ребенок* (Комс. Пр. 2008. 03.11) Расплывчатость семантики прилагательного связана с расширением значения базового слова «проблема», которое в современной речи также вышло далеко за пределы словарного. Проблемой называют любое затруднение, помеху, неприятность, недостаток.

Список новых прилагательных в современной речи скорее всего будет пополняться, этому способствует неопределенность их семантики, нестрогая словообразовательная мотивированность, широкая сочетаемость. Их активизация поддерживается и лингвистическими факторами – изменением социальных ориентиров в обществе и языковой модой.

Библиографический список

Большой толковый словарь русского языка / под редакцией С. А. Кузнецова. СПб: Норинт, 2006. 1536 с.

Кронгауз М. Русский язык на грани нервного срыва. М.: Знак: Языки славянских культур, 2008. 232 с.

Левонтина И. Б. Об изменениях в языке в эпоху перемен // Русский язык. 2010. № 7 (606). С. 29-33.

Словарь русского языка в четырех томах. М.: Изд-во «Русский язык», 1981.

А. Ю. Смирнова

КОМПОЗИЦИЯ И ЛИРИЧЕСКИЙ ГЕРОЙ В РУССКОЯЗЫЧНОМ СБОРНИКЕ И. А. БРОДСКОГО «УРАНИЯ» И ЕГО АНГЛОЯЗЫЧНОМ ВАРИАНТЕ “TO URANIA” BY J. BRODSKY. К ПРОБЛЕМЕ ТРАНСФОРМАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КАРТИНЫ МИРА

В статье рассматриваются сюжет, композиция и структура русскоязычного сборника Бродского «Урания» и его англоязычного варианта «To Urania» с целью выявления трансформаций художественной картины мира и образа лирического героя.

Ключевые слова: художественная картина мира, сюжет, композиция, структура, трансформация, лирический герой, авторский перевод

A. Y. Smirnova

COMPOSITION AND PERSONA OF RUSSIAN POETRY COLLECTION “URANIA” BY J. BRODSKY AND ITS ENGLISH VARIANT “TO URANIA”.

APPROACH TO THE PROBLEM OF IMAGINATIVE WORLDBUILDING TRANSFORMATION

Plot, composition and structure of Russian poetry collection “Urania” by J. Brodsky and its English variant “To Urania” are examined in the article on purpose to reveal the transformations of its imaginative worldbuilding and the persona.

Key words: imaginative worldbuilding, plot, composition, structure, transformation, persona, author’s translation, self-translation

Первое самое полное издание сборника Бродского «Урания» (1987) включает 69 стихотворений, сгруппированных в три цикла: «Осенний крик ястреба», «К Урании» и «Жизнь в рассеянном свете».

Основное направление своей творческой эволюции, отразившейся в последовательности сборников, сам поэт определил в интервью 1981 года как смену интересов к личным взаимоотношениям «романтического <...> характера» интересами литературными: «Сейчас превалируют интересы литературные, т. е. мир идей, что происходит с человеком во времени. Что время делает с ним. Как оно меняет его представления о ценностях. Как оно, в конечном счете, уподобляет человека себе». [Бродский 2000: 240].

Название сборника, как правило, трактуется в соответствии с мифологическими представлениями: Урания в греческой мифологии является музой астрономии и географии. Сам Бродский проводит параллель между собой и Данте, который в «Чистилище» «взывает к Урании за помощью – помочь переложить в стихи то, что трудно поддается словесному выражению. <...> Я хотел назвать книгу “Марш к Урании”, по аналогии с оденовским “Марш к Клио”» [Бродский 2000: 238]. Знаменательно, что Урания противопоставляется Клио (музе Истории), при этом власть последней не распространяется на истинного поэта, который преодолевает её ограниченность и восходит к служению Урании.

Трансформация художественной картины мира в англоязычном сборнике «To Urania» by J. Brodsky (1988) связана с тем, что он по своему составу и композиции существенно отличается от своего русскоязычного «прототипа». Кроме включения «Октябрьской песни» («October Tune») из «Конца прекрасной эпохи» (1977) и «Двадцати сонетов к Марии Стюарт» («Twenty Sonnets to Mary Queen of Scots») из «Новых стансов к Августе» (1983), которых в «Урании» не было, в сборнике появилось 12 стихов, изначально написанных Бродским по-английски, что существенно повлияло на организацию художественной картины мира.

В целом, англоязычная «To Urania» уменьшается по объёму: всего 45 стихов, а не 69, как в русском сборнике. Конкретно из русскоязычной «Урании» было включено 26 произведений. Тематико-мотивный комплекс смещается в сторону усиления акцента на общечеловеческие вечные ценности, чувства и категории. Например, в сборнике акцентирована тема любви в её различных преломлениях, но исчезает конкретность образа возлюбленной: снимается по-

священие М. Б., ориентирующее читателя на сюжетность развития любовных отношений.

При этом редуцируется доминантная в русском сборнике роль метафизических размышлений; снижается частотность в воспроизведении образа родного города поэта и связанные с ним ностальгические воспоминания – так, не вошло в сборник стихотворение, связанное с ностальгическими воспоминаниями Бродского о Петербурге – «Развивая Платона» (1976), которое в художественной картине мира «Урании» воссоздавало локус, вызывающий у лирического героя щемящую боль потери. Таким образом, из англоязычной «То Urania» устраняется то, что заведомо не может быть воспринято читателями, принадлежащими к иной культуре.

Существует ещё одно весомое изменение, которое прослеживает А. С. Волгина в своей статье «Функции заглавия в автопереводах Иосифа Бродского» [Волгина 2003]: по традициям американского издания книг содержание выносится в начало, то есть заведомо ставится в сильную позицию. Используя эту возможность как дополнительный источник, привлекающий внимание читателей, Бродский и издатели присваивают всем стихотворениям сборника названия, которые, как правило, содержат в себе основную идею произведения.

Русскоязычный сборник «Уrania» состоит из нескольких циклов: «Осенний крик ястреба», «К Урании», «Жизнь в рассеянном свете». «То Urania» нарушает последовательность стихотворений отдельных циклов, они более не функционируют как единства внутри сборника. Однако заглавия фиксируют основные темы, раскрываемые в нём, что, так или иначе, возвращает потерянную монолитность.

Вспомним, что в сборнике «Часть речи» Бродский для своего авторского перевода из всех стихов выбирает именно одноимённый цикл, что демонстрирует его восприятие этого произведения как векторного и аккумулирующего основные концепты и художественные мотивы. Это даёт основание предположить, что в сборнике «То Urania» авторский перевод двадцати двух стихотворений говорит об их особой значимости для поэта.

Англоязычная «То Urania» более персоналистична, чем её русский оригинал. Оба сборника открываются стихотворениями, представляющими собой своего рода «визитные карточки» лирических субъектов дальнейшего поэтического повествования, формирующих художественную картину мира. Но в русской «Урании» это человек вне движения и действия, схожий с лирическим героем «Части речи», отрешённый от жизни: «... меньше быть, / реже сбываться, не засорять / времени...» («Как давно я топчу, видно по каблуку...»). В англоязычном сборнике на первое место вынесено стихотворение «Я входил вместо дикого зверя в клетку...», написанное Бродским в 1980 году в день своего рождения 24 мая, итожащее перенасыщенный событиями отрезок существования автора и завершающееся открытой будущим испытаниям готовностью благодарить за них Бога.

Бродский прибегает к новым способам структурирования поэтического материала, располагая автопереводы концентрирующими смыслообразующими «гнездами», отталкиваясь от внутренней цикличности, заложенной в оригинале. В начале сборника они идут друг за другом: пять первых стихотворений составляют своеобразный «запев» всего последующего поэтического «сказания». Если проанализировать тематическую структуру «сгустков» автопереводов, то мы увидим некое постоянство, в рамках которого варьируются основные мотивы. Так, первое стихотворение представляет лирического героя, как нельзя более близко связанного с автором («Я входил вместо дикого зверя в клетку»); второе и третье – его чувства и привязанности, шкалу человеческих ценностей – дружбу и любовь («To a Friend: In memorial» – «На смерть друга» из сборника «Часть речи»; «October Tune» – «Октябрьская песня» из сборника «Конец прекрасной эпохи»); четвёртое состоит из развернутой метафоры самоотверженности в служении своему призванию – поэтическому творчеству, которое составляет главный смысл жизни лирического героя, путь к преодолению смерти, ради которого он жертвует личными привязанностями («A Polar Explorer» – «Полярный исследователь»); пятое – даёт ключевое определение музы Урании («Lithuanian Nocturne» – «Литовский ноктюрн: Томасу Венцлова»); в шестом – снег, заметающий море и параллельно появляющийся в душе лирического героя, раскрывает его состояние тоски, переходящей в отрешённость. Стихотворение содержит смутный намёк на изгнание: образ часов, остановившихся по одну сторону моря и продолжающих идти по другую. Смысл этого финала сложной многоступенчатой метафоры в том, что лирический герой оставил свой родной мир (за морем, которое пересёк) и теперь нужно жить (ведь часы идут, подобно возобновившемуся биению сердца) в новой действительности («Шведская музыка»). Далее развивается тема изгнания, осознания его причин, после чего появляется стремление обрести новое пространство для творчества, воспользоваться свободой, для которой оставлена родина, – в едином комплексе стихотворений «Пятая годовщина» («The Fifth Anniversary»), «Полонез: вариация» («Polonaise: A Variation»), «Новый Жюль Верн» («The New Jules Verne»).

Авторские переводы из сборника «To Urania» содержат высокую плотность мотивов русскоязычных оригиналов, их очевидный сюжет может стать для иностранного читателя путём к пониманию художественной картины мира, воплощенной в сборнике. В тех стихотворениях, которые Бродский выбрал для перевода, лирический герой предстает в своих наиважнейших ипостасях – поэт и одинокий странник, усиливается мотив благодарности за всё, смирения, мотив изгнания делает осознанным выбор одиночества, степень которого, с одной стороны, возрастает, но, с другой стороны, принимается героем добровольно. Муза Урания, антипод Клио, побеждает её своим истинным величием. Холодная зима в этих стихотворениях одновременно является вестником близости смерти и благодатным временем и местом для творчества. Ведь именно новое местоположение поэта – во владениях Урании, в космосе позволяет глядеть на весь мир в телескоп, извне, и, оказавшись за его пределами, заговорить объек-

тивным сдержанным голосом. Одной из важных причин трансформации художественной картины мира в поэзии Бродского являются переводческие взгляды автора. Метрический буквализм давал эффект повиновения смысла ритму, что неизбежно влекло за собой изменения. Но эти изменения нельзя определить только подобным подходом. Бродский не любил повторяться, избегал тавтологии. Будучи перенесённым в иную языковую среду, завершённое в русском языке произведение благодаря авторской воле получало новое пространство для развития. Изменение художественной картины мира, связанное с ориентацией Бродского на англоязычного читателя, появлялось в применении переводческого приёма адаптации, и это влекло за собой исключение многих связей произведения с русской культурой, что в оригинале было очень важно.

Например, стихотворение «Пятая годовщина» насыщено культурными реалиями и прочно связано со всей русской литературой. Не следовало и предполагать, что современный англоязычный читатель (неспециалист) способен полно оценить интертекстуальность произведения. Поэтому Бродский исключал многие реминисценции и аллюзии из стиха. В некоторых случаях, однако, применялся метод комментария в сносках, который, как представляется, мало ценят, несмотря на его очевидные достоинства. Коммуникативная ориентация на нового читателя и одна из особенностей авторского перевода – эффект автокомментария и развития художественной картины мира многих произведений – не может расцениваться как стремление Бродского стать англоязычным поэтом, так как на уровне рифм и метров, которые Бродский считал «пульсом и дыханием» стиха, прослеживается прочная связь с русским оригиналом.

Механизм автокоммуникации, определяющийся взаимодействием первичной и вторичной языковых личностей билингва, особенно актуален при авторском переводе, что реализуется в замечательном эффекте автокомментария. Сам Бродский отмечал влияние англоязычного окружения на своё поэтическое творчество: «В английском языке есть нечто, что побуждает разъяснять, развивать мысль». Поэтому в авторских переводах Бродского мы не всегда можем наблюдать эквивалентную смысловую адекватность художественной картины мира оригиналу. Многие произведения при переводе не просто передаются на другом языке, а подвергаются авторской переработке. Это касается, например, стихотворения «Я входил вместо дикого зверя в клетку». Но в «*To Urania*» существуют ещё более яркие случаи, которые демонстрируют развитие мотивов и образов в авторском переводе, когда поэт, словно вдохновлённый своим собственным произведением, решает продолжить стихотворение. В «Квинтете» художественная картина мира значительно трансформируется из-за добавления ещё одной части, изначально написанной поэтом по-английски – атмосфера духоты, вызывающая у лирического героя-странника ощущение духовной тоски, сопровождающей творческий кризис, осознание бесцельности своего пути, в новой VI части преодолевается мужественным принятием своей судьбы, преодолением страха смерти.

Кроме того, коммуникативной ориентацией на нового читателя объясняется и включение в англоязычные сборники стихотворений, изначально напи-

санных Бродским по-английски. Художественная картина мира в этих произведениях определяется кругом тем, высказываться о которых поэт считал нужным именно на этом языке: они прочно связаны с западным миром и актуальной для него проблематикой. При этом отчётлива связь англоязычных стихотворений с общей художественной картиной мира в поэзии Бродского: определение судьбы местом; противопоставление Урании и Клио; отстранённость лирического героя; трагизм любви и попытка удержать связь с возлюбленной; роль вещного мира в раскрытии темы жизни и смерти – «afterlife» (после жизни); игра слов – значения и звучания.

Сравнение художественной картины мира в русскоязычном сборнике «Урания» и его английском варианте «To Urania» позволяет выявить трансформации, которые в первую очередь необходимы для адекватного восприятия произведений новой читательской аудиторией. Важным результатом подобного сопоставления является возможность взглянуть под новым углом на сюжет и композицию русскоязычного оригинала для более полного раскрытия сложного и многогранного мира поэзии Иосифа Бродского.

Библиографический список

Бродский И. А. Большая книга интервью / сост. и фот. В. Полухиной. 2-е изд., испр. и доп. М.: Захаров, 2000. 703 с.

Волгина А. С. Функция заглавия в автопереводах Иосифа Бродского // Поэтика Иосифа Бродского: сб. науч. тр. Тверь: Изд-во Твер. гос. ун-та, 2003. С. 71-80.

Е. В. Старостина

АССОЦИАТИВНЫЕ РЕАКЦИИ НОСИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА СТАРШЕ 30 ЛЕТ И ПРОБЛЕМЫ, ВОЗНИКАЮЩИЕ ПРИ ИХ СБОРЕ

В работе описаны проблемы, возникающие при сборе ассоциативных реакций носителей русского языка в возрасте старше 30 лет, и представлены некоторые результаты их анализа.

Ключевые слова: ассоциативный эксперимент, психолингвистика, вербальные ассоциации.

E. V. Starostina

ASSOCIATIVE REACTIONS OF RUSSIANS OVER THE AGE OF 30 AND PROBLEMS ARISING DURING THEIR COLLECTION

The paper describes the problems arising in the collection of associative reactions of Russian speakers over the age of 30, and represents some of the results of their analysis.

Key words: associative experiment, psycholinguistics, verbal associations.

На сегодняшний день существует довольно большое количество ассоциативных словарей русского языка различных типов. Их подробный обзор и классификация содержится в работах В. Е. Гольдина и А. П. Сдобновой [Гольдин 2006; Гольдин, Сдобнова 2008]. Однако большинство имеющихся словарей, как совершенно справедливо отмечает В. Е. Гольдин, собраны путем проведения ассоциативных экспериментов со студентами, в меньшей степени представлены в них реакции детей, а ассоциации людей старшего возраста (старше 30 лет) практически не представлены [Гольдин 2006].

Это объясняется в первую очередь не отсутствием интереса исследователей к вербальным ассоциациям людей старше 30 лет, а тем, что людей такого возраста (в отличие, скажем, от студентов или школьников), гораздо труднее собрать вместе для проведения эксперимента. Проводить же эксперименты индивидуально либо в небольших группах оказывается делом весьма затратным по времени и приложенным усилиям.

Правда, в последнее время все более популярным становится новый способ сбора экспериментальной информации – при помощи сети интернет. Такой способ позволяет опросить большое количество испытуемых, при этом не нужно тратить силы на расшифровку бумажных анкет и перевод их в компьютерную форму. Возникает вопрос, можно ли использовать данный способ сбора ассоциативного материала при анкетировании носителей языка старше 30 лет, не собирая испытуемых в каком-то определенном месте?

Именно таким образом были собраны данные для ассоциативного словаря французского языка (ФАС), который был издан в 2010 году. Как пишет составитель данного словаря М. Дебрэнн, специально для сбора словарного материала была разработана компьютерная программа, позволяющая проводить ассоциативный эксперимент в интернете. В данной программе вводилось ограниченное время заполнения анкеты (не более 15 минут) и исследователь контролировал прохождение эксперимента, поскольку перед его началом каждому из испытуемых раздавался пароль [Дебрэнн 2008].

Как мы видим, несмотря на использование компьютерных технологий, даже в этом случае исследователь все равно опрашивал не любых испытуемых, размещая анкеты в свободном доступе, а только тех, чьи возрастные и социальные характеристики ему известны (важен был еще и фактор наличия у испытуемых французского языка как родного). Кроме того, прохождение эксперимента можно было контролировать при помощи раздачи паролей. Именно поэтому испытуемыми в данном эксперименте выступили опять же студенты (сбор материала проводился в разных университетах Франции).

Если разместить анкеты в интернете в открытом доступе таким образом, чтобы принять участие в эксперименте мог любой желающий, то возникает проблема достоверности полученных данных. Нет никакой уверенности в том, что испытуемые серьезно отнесутся к эксперименту, верно укажут свои социальные характеристики (пол, возраст, уровень образования) и вообще захотят принять в нем участие. Так, выступая на одной из конференций, М. Дебрэнн

жаловалась, что самой большой проблемой при сборе материала было то, что преподаватели и студенты французских университетов не очень охотно принимали участие в ассоциативном эксперименте. Таким образом, даже использование современных компьютерных технологий не решает заявленной проблемы и не дает возможности опросить людей старшего возраста.

Поскольку именно студенты оказываются наиболее удобной социальной группой для сбора ассоциативного материала вне зависимости от способа его сбора, получить реакции носителей языка старше 30 лет можно, опрашивая студентов разных форм обучения (заочной, дистанционной), а также тех, кто получает второе высшее образование либо занимается на курсах повышения квалификации.

Именно таким образом в 2005-2008 годах нами была собрана база ассоциативных реакций, в которой представлены реакции испытуемых от 17 до 55 лет. Это позволило нам получить необходимый ассоциативный материал, который отсутствует на сегодняшний день в ассоциативных словарях русского языка, а именно ассоциативные реакции носителей языка старше 30 лет.

Собранная база ассоциаций существует в электронном виде (используется программа Microsoft Access) и на сегодняшний день содержит 979 анкет, включающих 48950 реакций на 100 стимулов.

Сопоставление ассоциаций носителей языка старше 30 лет с ассоциациями представителей молодого поколения (17-30 лет) позволило сделать определенные выводы. В частности, можно говорить о том, что между реакциями первых двух групп наблюдается больше сходств, чем различий в том случае, если реакции были собраны в одно и то же время. Если же сопоставлять полученные данные с данными других ассоциативных словарей, собранными в другое время, то разница оказывается гораздо более существенной. То есть фактор возраста оказывает меньшее влияние на расхождение ассоциативных полей, чем фактор времени проведения эксперимента. При этом, конечно, многое зависит от характера слова-стимула. Существуют ассоциативные поля, которые оказываются очень устойчивыми и мало меняются и с возрастом, и со временем (например, поля «родина», «Россия»), есть поля, которые стабильны у испытуемых разных возрастных групп, но изменчивы во времени (например, «народ», «школа»), и есть поля, которые меняются и с возрастом, и во времени (например, «билет», «армия») (подробнее см.: [Старостина 2010а, 2010б, 2011, 2014]).

Библиографический список

Гольдин В. Е. Русская ассоциативная лексикография и исследование возрастной динамики ассоциативных полей // Вопросы психолингвистики. 2006. № 4. С. 148-155.

Гольдин В. Е., Сдобнова А. П. К типологии ассоциативных словарей русского языка // Вопросы психолингвистики. 2008. № 7. С. 118-121.

Дебрени М. Исследование ассоциативных норм французского языка // Вестник НГУ. Серия: Лингвистика. 2008. Т. 6. Вып. 2. С. 78-83.

Дебрени М. Французский ассоциативный словарь: В 2 т. Новосибирск: НГУ, 2010. (ФАС).

Старостина Е. «Родина», «Россия», «российский» в вербальных ассоциациях носителей русского языка // Rocznik Instytutu Polsko-Rosyjskiego. 2014. № 1 (6). С. 42-51.

Старостина Е. В. Динамика языкового сознания носителей русского языка трех разных поколений (на примере ассоциативных реакций на стимул «народ») // Проблемы динамической лингвистики: материалы Междунар. научн. конф., посвящённой 80-летию профессора Л. Н. Мурзина (Пермь, 12-14 мая 2010 г.) / Отв. ред. В. А. Мишланов. Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 2010. С. 316-322.

Старостина Е. В. Возрастная динамика ассоциативного мышления носителей русского языка (на материале вербальных реакций испытуемых 7-55 лет) // Известия Саратовского университета. Новая серия. 2010. Том 10. Серия Филология. Журналистика. Выпуск 2. С. 21-25.

Старостина Е. В. Динамика языкового сознания носителей русского языка по данным ассоциативных экспериментов // Русская устная речь. Материалы междунар. науч. конф. «Баранниковские чтения. Устная речь: русская диалектная и разговорно-просторечная культура общения» и межвуз. совещания «Проблемы создания и использования диалектологических корпусов» (Саратов, СГУ, 15-17 ноября 2010 г.). Саратов: ИЦ «Наука», 2011. С. 59-65.

С. В. Супряга

ЗАИМСТВОВАННАЯ ЛЕКСИКА В РУССКИХ НАРОДНЫХ ПЕСНЯХ

Статья представляет собой фрагмент комплексного исследования языка русского традиционного фольклора в аспекте взаимодействия культур. В частности, представлен анализ заимствованной лексики, называющей элементы одежды, обуви и аксессуаров.

Ключевые слова: заимствованная лексика, язык фольклора, одежда

S. V. Supryaga

ADOPTED LEXIS IN RUSSIAN FOLK SONGS

The article is a fragment of a comprehensive study of the vocabulary of traditional Russian folklore in aspect interaction of culture. In particular, the author describes quantitative analysis of lexemes calls elements clothes, shoes and accessories.

Key words: adopted lexis, folklore language, clothes

Н. А. Добролюбов, имея в виду обработку и публикацию фольклорных произведений, писал: «Песни, в которых употребляются слова французские и немецкие, перешедшие к нам во второй половине прошлого века, – в которых ясно виден объевропеившийся уже русский человек, в которых толкуется о тарелочках и каретушках, должны быть, кажется, отделены, так, чтобы их особенности отмечались особо... Трудно будет подобное разделение, но, надеюсь, не невозможно» [Добролюбов 1961: I].

Эти слова известного русского критика не утратили актуальности и в наши дни. К изучению иноязычной лексики в языке традиционного русского фольклора обращались, к сожалению, совсем немногие исследователи. Среди них хочется особо выделить Р. Б. Козлову [Козлова 1974], которая в качестве основных целей своего исследования выбрала следующие: выявить лексику иноязычного происхождения в словарном составе различных жанров фольклора (этимологически в план рассмотрения лингвиста вошли заимствования из западноевропейских (франц., нем., англ., голл., швед., ит.) и классических (лат. и греч.) языков); определить лексико-семантические разряды заимствованных слов, бытующих в различных жанрах фольклора; выяснить развитие синонимических связей заимствованных слов в фольклоре; выявить словообразовательные тенденции, проявляющиеся при освоении иноязычной лексики в фольклоре; выяснить фонетические и морфологические тенденции, действующие при освоении иноязычной лексики в фольклоре; выяснить народно-этимологические сближения русских и заимствованных слов и морфем [Козлова 1974: 10].

Р. Б. Козлова исследовала тексты важнейших памятников фольклора разных жанров, записанных А. Ф. Гидьфердингом (Онежские былины, опубликованные в 1940-1950 гг.), А. Д. Григорьевым (Архангельские былины и исторические песни – увидели свет в 1910 г.), В. И. Далем (пословицы, поговорки, речения, присловия, прибаутки, загадки, поверия и пр., изданные в 1904 г.), Д. К. Зелениным (великорусские сказки Вятской губернии – 1915), П. В. Киреевским (песни, датированные 1860-1874 гг.), А. В. Марковым (Беломорские былины – 1901), В. Ф. Миллером (исторические песни – 1915), Н. Ончуковым (Печорские былины – 1903), П. Н. Рыбниковым (песни – 1909–1910), Б. и Ю. Соколовыми (сказки и песни Белозерского края – 1915) и др.

Р. Б. Козлова небезосновательно полагала, что «изучение заимствованных слов может привести исследователя к выводам, которые существенно дополняют имеющиеся сведения по истории русского языка». И особенно это касается текстов устного народного творчества, поскольку, по мнению исследователя, «язык фольклора, в отличие от литературного языка, оказывается более свободным, более пестрым в своих значениях и формах», «в фольклоре разнохарактерные особенности освоения заимствованной лексики проявляются с наибольшей полнотой, представляя немаловажный материал для выяснения специфики ряда фонетических и грамматических явлений» [Козлова 1974: 139].

В последние десятилетия курские лингвофольклористы проводят комплексное изучение словаря фольклора, отраженной в нем языковой картины

мира. Особое место занимают в ней наименования одежды, которые тесно связаны с обрядами и традициями русского народа. Отдельный выпуск (№ 19 за 2002 год) сборника научных трудов «Фольклорная лексикография» был посвящен изучению лексики данной тематической группы. Так, С. П. Праведников представил территориальное сопоставление фольклорной лексики, называющей одежду, а также фрагмент словаря былин, в котором отражены наименования одежды, тканей и украшений [Фольклорная лексикография 2002: 7–51]; И. С. Климас создала аналогичный фрагмент словаря северных песен [Фольклорная лексикография 2002: 65–81], а М. А. Бобунова – курских песен [Фольклорная лексикография 2002: 82–96]. В целом ряде публикаций этих и других курских авторов в разных научных изданиях можно встретить анализ *эстематонимов* (от греч. ‘одеяние’) [Баранчикова 1998; 1999]. (См., в частности, рассуждения А. Т. Хроленко о словосочетании *зелен кафтан* в докладе на Втором Всероссийском конгрессе фольклористов [Хроленко 2010: 111].)

М. А. Бобунова справедливо полагает, что, описывая лексику, номинирующую одежду, следует рассматривать также названия обуви, головных уборов, сопутствующих предметов, в том числе украшений, а также тканей [Бобунова 2002: 3–4].

Для нашего исследования важно следующее замечание М. А. Бобуновой: «Перспективным ... будет и сопоставление кластеров во временном и этническом аспектах, поскольку лексика одежды тесно связана с внеязыковой действительностью, а динамические процессы, отмечающиеся в данной группе слов, вероятно, зависят от природных и экономических условий, а также социальных изменений и преобразований» [Бобунова 2002: 6].

Действительно, при внимательном изучении лексики рассматриваемой тематической группы можно отметить, что в ее составе немало заимствований. Фактическим материалом для нашего исследования послужили составленные М. А. Бобуновой и А. Т. Хроленко на основе семитомного свода А. И. Соболевского «Великорусские народные песни» (1895–1902) конкордансы русских народных песен Архангельской и Курской губерний [Бобунова 2007; 2008], а также упомянутые нами выше публикации из сборника научных трудов «Фольклорная лексикография» [Фольклорная лексикография 2002].

Обнаруженная нами в указанных источниках иноязычная лексика (существительные и прилагательные) составила следующие группы:

- **одежда** (в курских песнях это *зипун* (3 словоупотребления), *кафтан* (7), *сарафан* (4), *халат* (1), *шуба* (15), *юбка* (7); в архангельских: *жилеточка* (1), *камзол* (2), *кафтан* (8), *мундирушки* (1), *салоп* (2), *шинель* (1), *штаны* (1), *шуба* (3), *полушубок* (2), *юбка* (6); в северных: *балахон* (1), *панталонны* (1), *полушубок* (2), *сибирка* (2), *сюртук* (1), *шаровары* (1), *штаны* (1));
- **обувь** (в курских песнях: *башмак* (13), *сапог* (14), *коты* (1), *сафьян-башмак* (1), *ходак-башмак* (1), *чебот* (4); в архангельских – *башмак/башмачок* (7); в северных – *туфля* (2));
- **головные уборы** (в курских песнях: *колтак* (1), *шалевый* (1), *шапка* (13), *шляпа* (35), в архангельских: *камилавочка* (1), *шаль* (3), *шалевый* (плато-

- чек) (1), *шапочка* (3), *шляпа* (10), в северных песнях: *камилавка* (1), *кивер* (1), *корона* (1), *шаль* (6), *шапка* (17), *шляпа* (25));
- **сопутствующие предметы, части одежды, украшения, аксессуары** (курские песни: *лента* (21), *каблук* (3), *карман* (10), *хварботы* (3), *чулок* (14), *шарф* (1), *шпоры* (1); архангельские песни: *галстучек* (2), *галун* (1), *ивер* ('веер') (1) / *иверок* (немецкий) (1), *каблук* (1), *карман* (11), *кушак* (5), *лента букетовая / пакетовая* (2), *манжета* (1), *позумент* (1), *чулок* (1); северные песни: *лента* (40), *бахрома* (1), *кайма* (1), *кушак* (4), *позумент* (1), *фалбара* (1), *фартук* (1), *хаз* (1), *хазовый* (1));
 - **ткани** (в курских песнях: *атлас* (1), *атласный* (1), *бархат* 8, *бумажный* (6), *гарнитуровый* (2), *грасетовый* (1), *грезет* (2), *заберчатый* (1), *камка* (2), *кисейный* (3), *китайка* (9), *кумач* (2), *миткалевый* (1), *парчовый* (1), *плис* (1), *сафьянный* (4), *тафта* (3), *тафтяной* (1); в архангельских: *атлас* (1), *атласный* (1), *бархат* (3), *бархатный* (1), *бухарский* (1), *гарнитур* (1) ('гродетур'), *гарнитуровый* (1), *глазет* (1), *грасетовый* (1), *гродетур* (1), *гризетовый* (1), *дародор* (1), *камка* (1), *каморочка* (3), *кисейный* (3), *китайка* (4), *коленкор* (1), *кумач* (2), *матерчатый* (1), *миткалиновый* (2), *миткалиный* (1), *парча* (2), *плис* (2), *плисовый* (1), *раскамзетовый* (1), *рантовый* (1), *сафьян* (2), *сафьянный* (1), *синетюр* (1), *тафта* (1); в северных: *гарнитур* (1), *каламенчатый* (1), *канаусный* (1), *китайный* (1), *китайчатый* (1), *кумачный* (4), *левантин* (1), *левантиновый* (1), *миткаль* (1), *миткалиный* (1), *плисовый* (1), *тесмяный* (1)).

Как видим, большая часть заимствованных существительных и прилагательных, номинирующих элементы одежды в трех рассмотренных корпусах текстов, совпадает.

Если говорить о происхождении заимствованных слов, номинирующих элементы одежды, обуви, головных уборов, тканей и атрибутов, то можно констатировать, что преимущественно это слова тюркского, или французского, или немецкого происхождения, реже пришли из польского либо через его посредничество из романо-германских языков, что вполне закономерно и соотносится с историей культуры русского народа.

Нетрудно заметить, что многие заимствованные слова имеют измененный фонетический облик. Так, *веер*, например, в архангельских песнях превратился в *ивер*: «*Ивером* девка помахивает; На ней платье белешенько, Косыночка алешенька, В правой руке розовый цветок, В левой немецкий *иверок*». Интересно, что в текстах русских народных песен Карельского поморья [1971] этот же контекст содержит лексему *левер*: «Во правой руке – луговой цветок, Во левой руке – немецкий *леверок*. Да *леверком* девка помахивает». Р. Б. Козлова полагает, что здесь «народно-этимологическую форму *левер* из литературной *веер* (кстати, также явившейся продуктом народной этимологии немецкого *Fächer* по аналогии с глаголом *веять* [Булаховский 1958: 84]) помогает объяснить сам контекст – *левер* потому, что *во левой руке...*» [Козлова 1974: 131]. *Ленточка* в одном из исследуемых текстов *букетовая*, а в другом – *пакетовая*; *итальянский* платок точно так же в другой песне – *вотальянский*. А *синетюром*, види-

мо, является французский *гродетур* или *гарнитур* – шелковая ткань, выделяемая в г. Туре, во Франции: «Подарок привезу: Атласу – для прикрасу, *Синетюру* – на салоп...». Отметим, что относительно лексемы *синетюру* Р. Б. Козлова выводит такую народную этимологию: «...так и напрашивается ассоциация по цвету. Вероятно, эта ткань была преимущественно синего цвета» [Козлова 1974: 131].

Отметим частотность употребления в выделенных заимствованных словах аффиксов субъективной оценки. Например, *камка* уменьшительно-ласкательно звучит как *каморочка* («Ты, *каморочка*, *каморочка* моя, Мелкотравчатая, узорчатая...»; «Что купеческий сын, он и волюшку берет, Он *каморочку* развертывает, Все узоры высматривает»).

Как известно, еще П. Г. Богатырев отмечал, что «уменьшительно-ласкательные слова являются характерной чертой фольклорного, в первую очередь, песенного языка всех славянских народов» [Богатырев 1973]. Это свидетельствует о том, что иноязычная лексика «осваивается» языком фольклора, не воспринимается уже как что-то инородное. На эту особенность русского народа «претворять чужеземные слова в свою собственность, налагать на них печать своей национальности» указывал В. В. Григорьев [Григорьев 1850: 210]. Н. Крушевский также говорил о стремлении русского языка «к приручению к живым корням слов одиноких или бездомных, темных и пришлых» [Крушевский 1879: 119].

Даже поверхностный анализ иноязычной лексики на примере только одной тематической группы позволяет сделать некоторые обобщения. Фонетические замены, наблюдаемые в заимствованных словах, могут осложняться ассоциациями морфологического характера и наводить на мысль о так называемой «народной этимологии», поскольку именно различного рода морфологические ассоциации, в основе которых лежит народно-этимологическое «подравнивание» форм, являются (по мнению целого ряда исследователей: [Козлова 1974; Кляус, Супряга 2006 и др.]) частой причиной фонетического варьирования в области «осваиваемой» «чужеродной» лексики в языке фольклора. Поразительно точно об этом явлении сказал в свое время М. Савинов: «Простой народ, не терпя изолированности чужих слов, бессознательно сближает их с родными словами... из чувства самосохранения придает им, этим непонятым словам, свои краски, свой лад, свою мысль. Все свое!» [Савинов 1889: 57].

Библиографический список

Баранчикова М. А. Наименования обуви былинного героя // Фольклор и мировая культура: тезисы докладов научной конференции «Юдинские чтения 98». Курск: Изд-во Курск. гос. пед. ун-та, 1998. С. 77–79.

Баранчикова М. А. Артефакт *шляпа* в былинном тексте // Текст как единица анализа и единица обучения: сб. научн. ст. Вып 3. Курск: Изд-во Курск. гос. пед. ун-та, 1999. С. 43–46.

Бобунова М. А. Кластер «Одежда» в русском фольклоре // Фольклорная лексикография. Вып. 19: сб. науч. трудов. Курск: Изд-во КГПУ, 2002. С. 3–6.

Бобунова М. А. Фрагмент словаря курских песен: Одежда. Ткани. Украшения // Фольклорная лексикография. Вып. 19: сб. науч. трудов. Курск: Изд-во КГПУ, 2002. С. 82–96.

Бобунова М. А. Конкорданс русской народной песни: Песни Архангельской губернии / М. А. Бобунова, А. Т. Хроленко. Курск: Изд-во КГУ, 2008. 316 с.

Бобунова М. А. Конкорданс русской народной песни: Песни Курской губернии / М. А. Бобунова, А. Т. Хроленко. Курск: Изд-во КГУ, 2007. 258 с.

Богатырев П. Г. Язык фольклора // Вопросы языкознания. 1973. № 5. С. 106–116.

Булаховский Л. А. Исторический комментарий к русскому литературному языку. Изд. 5-е. Киев, 1958. 181 с.

Великорусские народные песни: в 7 т. / изд. проф. А. И. Соболевским. СПб.: Гос. типография, 1895–1902. Т. 2–6.

Григорьев В. В. О правописании в деле русской номенклатуры чужеземных местностей и народов // Географические известия. СПб., 1850. С. 58–69.

Добролюбов Н. А. О поэтических особенностях великорусской народной поэзии в выражениях и оборотах // Добролюбов Н. А. Собр. соч.: в 9-ти томах. М.–Л.: Гослитиздат, 1961–1964. Т. 1.

Климас И. С. Фрагмент словаря северных песен: Одежда. Ткани. Украшения // Фольклорная лексикография. Вып. 19: сб. науч. трудов. Курск: Изд-во КГПУ, 2002. С. 65–81.

Кляус В. Л., Супряга С. В. Песенный фольклор русскоустыинцев Якутии и семейских Забайкалья: материалы к изучению бытования в иноэтническом окружении Курск: Изд-во РОСИ, 2006. 213 с.

Козлова Р. Б. Заимствованная лексика в языке русского фольклора: дисс. канд. филол. наук. Казань, 1974. 157 с.

Крушевский Н. Об «аналогии» и «народной этимологии» // Русский филологический вестник. 1879. № 3. С. 119.

Праведников С. П. Территориальное сопоставление фольклорной лексики, называющей одежду // Фольклорная лексикография. Вып. 19: сб. науч. трудов. Курск: Изд-во КГПУ, 2002. С. 7–11.

Праведников С. П. Фрагмент словаря былин: Одежда. Ткани. Украшения // Фольклорная лексикография. Вып. 19: сб. науч. трудов. Курск: Изд-во КГПУ, 2002. С. 12–51.

Русские народные песни Карельского Поморья. Л.: Изд-во «Наука», 1971. 231 с.

Савинов М. Народная этимология на почве языка русского // Русский филологический вестник. Харьков, 1889. Т. 21. № 1. С. 15–58.

Супряга С. В. Устойчивость лексики русской народной лирической песни к иноэтническому влиянию. Курск: Изд-во КГПУ, 2001. 226 с.

Супряга С. В., Березкина Е. С., Головина Р. В. Отражение в языке традиционного фольклора взаимодействия культур: (Категория «свое / чужое»; устойчи-

вость к иноэтническому влиянию). Курск: Изд-во Курск. гос. пед. ун-та, 2002. 392 с.

Хроленко А. Т. Исследовательский инструментарий современной лингво-фольклористики // От конгресса к конгрессу: Материалы Второго Всеросс. конгресса фольклористов: сб. докл. Т. 1. М.: ГРЦРФ, 2010. С. 106–116.

А. Л. Фокеев

ВОЕННО-БЫТОВОЙ ЭТНОГРАФИЗМ «СЕВАСТОПОЛЬСКИХ РАССКАЗОВ» Л. Н. ТОЛСТОГО

В статье рассматривается этнографизм и его разновидности как элемент художественной системы произведения на примере «Севастопольских рассказов» Л.Н. Толстого. Утверждается, что хроникально-военно-бытовой тип этнографизма военных рассказов не является самодовлеющим. Писателя привлекает преобладающая идея испытания духовных сил и нравственной красоты русской нации.

Ключевые слова: этнографизм, уровни и разновидности этнографизма, военные рассказы, хроникальный жанр, военный быт, картины войны

A. L. Fokeev

CHRONICLE-WAR-LIFE ETHNOGRAPHIZM OF L.N. TOLSTOY'S "SEVASTOPOL SKETCHES"

The article deals with an ethnographizm and its different kinds as an element of the structure of a work of literary art by the example of L.N. Tolstoy's "Sevastopol Sketches". The article says that the chronicle-war-life kind of the ethnographizm is not the main in the writer's work. L.N. Tolstoy was interested in the idea of moral courage testing and the Russian moral beauty.

Key words: ethnographizm, levels and kinds of an ethnographizm, war stories, chronicle genre, everyday lives in war, war scenes

Анализ русского историко-литературного процесса в его конкретных выражениях обнаруживает несомненную этнографическую направленность. Не случайно ещё в XIX столетии А. Н. Пыпин выделил особый поток этнографической литературы в русле демократической прозы 1850-60-х годов. Справедливо связывая возросший интерес к проблемам жизни и быта простого народа с ожиданием крестьянской реформы, А. Н. Пыпин очерчивал целый круг беллетристов-пятидесятников и писателей-шестидесятников, которых он относил к этому разряду. Учёный называл вслед за первыми опытами В. И. Даля и произведениями И. С. Тургенева и Д. В. Григоровича беллетристов пятидесятых – шестидесятых годов: А. А. Потехина, А. Ф. Писемского, П. И. Мельникова, И. Т. Кокорева, а также Г. И. Успенского, А. И. Левитова, В. А. Слепцова, Ф. М. Решетникова, Н. Н. Златовратского, Н. И. Наумова вплоть до самого

Л. Н. Толстого. «Эта беллетристика распространяла интерес к народному быту, раскрывала иные его стороны, именно нравственно-бытовое настроение народа» [Пыпин 1890: 11].

Действительно, в 60-е годы XIX века фольклор и этнография сливались в одну область – народознание. В процессе взаимодействия критики и развивающейся литературы складывается понимание формирующегося «народного» направления. Новое направление, по мнению А. Н. Пыпина, соединяет писателей, весьма несхожих между собой. Однако исследователь выделяет общие черты их творчества: этнографическую верность их рассказов описываемому быту, и в этом он видит достоинство нового литературного направления.

Этнографизм как элемент художественной системы не обладает исключительно однозначными универсальными художественными функциями. Его использование, степень внесения в художественную ткань произведения зависит от идейно-художественной специфики жанра, что определяет, в свою очередь, видовые его особенности и критерии.

Различны уровни наполняемости и выразительности этнографических художественных элементов. Это зависит от значимости внесения их в текст писателем с целью решения эстетических задач времени и идейных концепций. Мера проявления этнографических элементов в художественном тексте неоднозначна.

Могут быть определены типы и уровни этнографизма и отдельные этнографические элементы в связи с преобладающими в тексте их разновидностями. Следует, вместе с тем, заметить подвижность жанровых границ (рассказ, очерк), смещение стилевых, художественных акцентов, относительное соответствие жанровых категорий, их несовпадаемость.

Так, наиболее типичный по признаку жанровой характеристики этнографический очерк, имеющий целью показать историко-хронологические, научно-достоверные факты освещения быта, социальной, экономической, культурологической сторон жизни народа, приближающийся по своей природе к научной точной фиксации фактов, часто выходит за пределы своей жанровой природы, соединяя в себе как признаки очерка, так и рассказа с его художественными элементами.

Могут быть отмечены и отдельные разновидности этнографизма, преобладающие в различных произведениях: *социальный, бытовой, культурологический, историко-хронологический, батальный, ландшафтный (пейзажно-изобразительный), статистический, национально-культурологический, православно-бытовой, регионально-областной, географический* [Фокеев 2012: 24].

Для Л. Н. Толстого народная культура, фольклор и этнография, выражая народное начало, явились истоками и корнями народности, основой реалистической нравственно-эстетической концепции его творчества.

Культурно-исторические факторы общественно-литературного процесса времени побуждали Толстого к изучению устного народного творчества и разработке темы народа. Литература соприкасалась с этнографией, но выходила за её пределы. Этнография выступала элементом народного быта, фиксируя реалистическую манеру изображения. Толстой в своих ранних произведениях включился в процесс изучения и воспроизведения народной жизни, поиски русского национального характера, в том числе и в фольклорно-этнографическом их проявлении.

Как отмечает современный исследователь, в 1851 году началась собирательская деятельность писателя, которая не прекращалась до конца жизни. Л. Н. Толстого можно отнести к писателям-собираателям фольклора. Записи устного народного творчества разных жанров заполняют его дневники и записные книжки [Зайденшнур 1979: 34].

Как известно, первые ранние произведения Толстого («Детство», «Отрочество», «Юность», «Набег», «Рубка леса», «Севастопольские рассказы») получили отклик в литературно-критической мысли 1850-х годов. О них писали С. С. Дудышкин, В. П. Анненков, К. С. Аксаков, А. В. Дружинин, Н. А. Некрасов, Н. Г. Чернышевский [Штайнгольд 1979: 133]. В «военных рассказах» современников прежде всего привлекала глубокая правда о войне, не приукрашенное изображение военной повседневности, интерес к основам национального характера, изучение «простонародного» типа на войне, широта тематики и выбора жизненного материала.

Критика отмечала, что сочинения писателя разделяются на два рода: в одних первое место занимает окружающий мир, природа, люди, события. В других, напротив, на первом месте – личный мир человека, внутренняя область его души. Как видно, в оценках творчества Толстого уже в то время были подмечены характерологические черты, определившие особенности художественного своеобразия его ранних произведений. Прежде всего – объективность повествования, глубокая правда в изображении военной жизни, меткая своеобразная наблюдательность, определённая хроникальность, интерес к национальному типу, почти документальный характер рассказов. Но, вместе с тем, отмечалось и то, что уже выделяло произведения Толстого из общего потока этнографической литературы как документальной. Так, А. В. Дружинин уловил, что «художественная правда Толстого более ёмка, чем правдивость чистой фотографии» [Дружинин 1856: 56].

Действительно, обращаясь к ранним рассказам писателя, можно заметить своеобразный, исключительно толстовский, характер этнографизма и фольклоризма. Они в его произведениях отличаются не только от этнографической беллетристики времени (С. В. Максимов, П. И. Якушкин), но и от прозы Д. В. Григоровича, И. С. Тургенева, А. Ф. Писемского, П. И. Мельникова-Печерского с её этнографическими и фольклорными элементами как явлениями фольклорно-этнографического синтеза. У Толстого фольклорно-этнографические тенденции проявляются иначе: фольклор и этнография в большей степени поглощаются, впитываются в художественную систему, основанную на народно-поэтической эстетике, представляют собой элементы поэтики, нерасторжимое единое целое в повествовании. «Севастопольские рассказы» как хроникальный жанр могут быть отнесены к своеобразной этнографической литературе. К художественным открытиям Толстого Л. Д. Громова относит жанр военной хроники [Громова 2001: 440]. Рассказы приближаются к этнографическим очеркам и по своей структурной организации: они имеют точный временной признак, отражают факты времени («Севастополь в декабре месяце», «Севастополь в мае», «Севастополь в августе 1855 года»). Приведённые Толстым статистические данные создают впечатление исторической хроники, придают повествованию очевидную документальность. Толстой пишет: «Уже шесть месяцев прошло с тех пор, как просвистало первое ядро с бастионов Севастополя... и с тех пор тысячи бомб, ядер и пуль не переставали лететь с бастионов в траншеи и с траншей на бастионы, и ангел смерти не переставал парить над ними. Тысячи людских самолюбий успели оскорбиться, тысячи – успокоиться в объятиях смерти» [Толстой 1951: 125]. Картину военного быта воспроизводят приведённые детали (цифры). Однако и в этих рассказах концепция Толстого шире, глубже документальных, хроникальных мотивов. Для него важен не сам факт, а осмысление его. Цифры подтверждают мысль писателя, что война противоестественна человеческой природе и ничего общего не имеет с человеческим разумом. Утверждению этой мысли служит и воспроизведение многоаспектных батальных картин. Сцены военного быта осаждённого города («Севастополь в декабре месяце») приближают рассказы к этнографической хронике. Рисуемые картины могут быть восприняты как некий исторический этнографизм, бытописание войны, воспроизведённой отдельными деталями военного быта и местности. Военный будничность колорит достигается изображением толпы солдат, матросов, женщин. Манера изображения здесь у Толстого такая же, как и в кавказских рассказах – выписываются отдельные детали. Бытовое описание воспроизводится упоминанием о занятиях населения: бабы продают булки, мужики – сбить горячий. Детальные подробности определяют стилевое своеобразие рассказа. Военная атрибутика воспроизводит батальные картины. Здесь же валяются «заржавевшие ядра, бомбы, картечи и чугунные пушки разных калибров... какие-то огромные брусья, пушечные станки, спящие солдаты; стоят лошади, повозки, зелёные орудия и ящики, пехотные козлы, двигаются солдаты, матросы, офицеры, женщины, дети, купцы; ездят телеги с сеном, с кулями и с бочками...» [Толстой 1951: 112].

Перед взором читателя развёртываются картины госпиталя, улиц города, трактира, бастиона, поля боя. Здесь же представлен и народ: солдаты в госпитале, доктора, все те, кто несёт на себе тяжести войны. Это и старый, исхудалый солдат без ноги, и умирающий белокурый с пухлым и бледным лицом человек, и женщина без ног и др.

Событийный ряд обрамлен крымским пейзажем. В начале рассказа утренняя заря окрашивает небосклон над Сапун-Горою, «тёмно-синяя поверхность моря уже сбросила с себя сумрак ночи и ждёт первого луча... далёкий неумолкаемый гул моря» прерывается раскатистыми выстрелами. И на этом фоне разворачивается жизнь осаждённого города. Она также представлена отдельными деталями, передающими движение «денной деятельности», заменяющей спокойствие ночи: где-то прошла смена часовых, побрякивая ружьями; где-то доктор уже спешит к госпиталю; где-то солдатик вылез из землянки, моет оледенелой водой загорелое лицо, где-то высокая, тяжёлая моджара на верблюдах со скрипом тащилась на кладбище хоронить окровавленных покойников, которыми она чуть не доверху наложена.

Наблюдения автора не приобретают развёрнутого характера, однако создают яркую, реалистически правдивую картину войны. В «Севастопольских рассказах» правда не только в описании духа народа, но и тех обстоятельств, в которых происходят события, в изображении правдивых реалистических картин осаждённого города, лиц, поступков, действий людей. Возможно, все эти бытовые детали в рассказах могут быть названы условными этнографическими признаками, но всё-таки они составляют элементы бытовой военной этнографии.

В рассказах может быть замечен определённый специфический тип этнографизма, определяемый как *хроникально-военно-бытовой*. В эпилоге в конце рассказа («Севастополь в декабре месяце») Толстой вновь возвращается к пейзажу. Здесь он окрашен в более светлые тона: солнце, осветившее багровым светом лиловые тучи, зеленоватое море, лодки и корабли, белые строения города, и народ, движущийся по улицам, и даже звуки старинного вальса полковой музыки. Всё это как будто вселяет надежду, если бы не звуки выстрелов из бастиона, которые странно вторгаются в общую картину. Они напоминают о войне. Это сквозной образ пейзажа, символизирующий тему войны.

«Севастопольские рассказы» не несут чисто этнографической функции. Образ повествователя-рассказчика также отличен от известного в этнографической беллетристике. По словам М. Б. Храпченко, Толстой вводит обобщённый образ коллективного наблюдателя, объединяющего в органическое целое отдельные части повествования. Это собирательный образ – «вы» – включает всех тех, кто был свидетелем событий [Храпченко 1978: 30].

Сближает же рассказы Толстого с этнографическим очерком структурная композиция, сам характер повествования – последовательное описание наблюдений автора по ходу посещения им мест города, описание бытовых зарисовок, массовых сцен, портретов отдельных лиц, а также точная временная хронология событий. Первый рассказ датирован 25 апреля, второй рассказ 26 июня 1855 года и третий – 27 декабря, Петербург. В «Севастопольских рассказах» изложение событий сопровождается размышлениями повествователя, его эмоциональными откликами, выявляется внутренний смысл событий и поступков людей. Рассказчик в них проявляется более эмоционально и явно. И все же «Севастопольские рассказы» далеки от этнографического очерка. «При всём их сходстве с очерками, – отмечает Б. И. Бурсов, – при несомненном исполнении ими очерковой функции, – это произведения, главной задачей которых является постижение человеческого духа в его коллективном и индивидуальном преломлении» [Бурсов 1960: 193].

Для этих рассказов, как было отмечено рядом исследователей (М. Б. Храпченко, Б. И. Бурсов, Л. Д. Громова и др.), характерна эпическая монументальность, сливающаяся с героикой и с обличительными началами, с детальным изображением внутреннего мира человека.

Не этнографические детали и фольклорное выражение народного духа привлекают Толстого, а преобладающая идея, идея испытания духовных сил и нравственной красоты русской нации. От «Севастопольских рассказов» тянутся прямые нити к «Войне и миру» и другим произведениям писателя, к сценам, насыщенным национальной спецификой и этнографическими элементами, устной народной поэзией [Фортунатов 1987: 31].

Библиографический список

Бурсов Б. И. Лев Толстой. Идеиные искания и творческий метод. М.: Гослитиздат, 1960. 408 с.

Громова Л. Д. Л. Н. Толстой // История русской литературы XIX века (70-90 годы). М.: Издательство МГУ, 2001. С. 429-500.

Дружинин А. В. Собр. соч.: в 8 т. Т. 7. СПб., 1856.

Зайденинур Э. Е. Толстой и устное народное творчество // Л. Н. Толстой и русская литературно-общественная мысль. Л.: Наука, 1979. С. 20-56.

Пытин А. Н. История русской этнографии: в 4 т. Т. 2. СПб., 1890.

Толстой Л. Н. Собр. соч.: в 14 т. Т. 2. М.: Худож. лит., 1951. 378 с.

Фокеев А. Л. Художественный этнографизм и его типологическая дифференциация в литературном процессе второй половины XIX века // Изучение литературы в вузе. Вып. 7. Саратов: Издат. центр «Наука», 2012. С. 23-26.

Фортунатов Н. М. Л. Н. Толстой // Русская литература и фольклор. (Конец XIX века). Л.: Наука, 1987. С. 31-50.

Храпченко М. Б. Лев Толстой как художник. М.: Худож. лит., 1978. 580 с.

Штайнгольд А. М. Ранние произведения Толстого в литературно-критической мысли 50-х годов // Л. Н. Толстой и русская литературно-общественная мысль. Л.: Наука, 1979. С. 120-156.

С. И. Шумарин

АББРЕВИАТУРЫ-ПРЕДЛОЖЕНИЯ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В статье показано, что наряду с традиционными типами аббревиатур, образованными на базе субстантивных сочетаний, в русском языке активизируются сокращения, созданные на базе предикативных конструкций.

Ключевые слова: аббревиация, аббревиатура, аббревиатура-предложение, интернет-коммуникация, интернет-аббревиатура, эмодзи.

S. I. Shumarin

ABBREVIATIONS-SENTENCES IN RUSSIAN

Alongside with traditional types of abbreviations formed on the basis of substantival collocations, in Russian shortenings formed on the basis of predicative constructions are often used.

Key words: abbreviation process, abbreviation, abbreviation-sentence, Internet communication, Internet abbreviation, emoji.

Традиционно аббревиатуры определяются как имена существительные, образованные путем усечения слов исходного сочетания субстантивного типа, при этом в ряде случаев в состав аббревиатуры может входить целое слово [Лопатин 2000; Земская 2006]: *НСПК – Национальная система платежных карт, ТОС – Территориальное общественное самоуправление, ФГОС – Федеральный государственный образовательный стандарт, СанПиН – Санитарно-эпидемиологические правила и нормы, полпред – полномочный представитель, госкорпорация – государственная корпорация* и т.п. Наряду с традиционными аббревиатурами в современном русском языке активизируются новые типы аббревиатур, в том числе образованные на базе одного слова (чаще – существительного, реже – прилагательного: *мкрн – микрорайон, ЖК – жидкокристаллический*) или на базе предложения [Шумарин 2011].

До недавнего времени аббревиатуры-предложения в русском языке были сравнительно редки.

Возможно, первым опытом сокращения предикативных конструкций можно считать предложение М. В. Ломоносова заменять многословные записи

в журналах академических гимназий для оценки знания и прилежания гимназистов. В главе IV «Об упражнениях в гимназии» «Проекта регламента Академической гимназии» (1758) он пишет:

«§ 51. Всё, что было кем-либо сделано или упущено, должно быть обозначено в определённых клетках против каждого дня и каждого имени начальными буквами:

В.И. – всё исполнил.

Н.У. – не знал урока.

Н.Ч.У. – не знал части урока.

З.У.Н.Т. – знал урок не твёрдо.

Н.З. – не подал задачи.

Х.З. – худа задача.

Б.Б. – был болен.

В.И.С. – всё исполнил с избытком.

Ш. – шабаш» [Ломоносов: электронный ресурс].

Предложение М. В. Ломоносова использовать подобные сокращения в учебной практике гимназий не получило поддержки и было забыто. Не получил своего развития и такой способ сокращения предикативных конструкций, хотя сокращенные единицы номинативного характера (первоначально – инициально-антропонимического типа) в русском языке встречаются уже с XVII в. Так, на стволе орудия, отлитого в конце 1680-х гг. по приказу боярина князя Федора Семеновича Урусова, стояла аббревиатура *КФСУ*. На одной из печатей Петра I, зафиксированной на его письме от 17 октября 1716 г., орел со скипетром и державой дан под тремя коронами великокняжеского типа в окружении аббревиатуры *ЦВКПАПВР* («Царь и великий князь Петр Алексеевич повелитель всея России»).

Буквенное сокращение, в основе которого лежит предложение, активно использовал в свое время Л. Н. Толстой, заканчивавший многие свои письма аббревиатурой *ЕБЖ* (Если буду жив).

В советское время аббревиатуры-предложения встречаются нечасто. Одной из популярных аббревиатур советского периода является аббревиатура *ДиП*, расшифровывающаяся как лозунг «Догнать и перегнать» (сначала развитые капиталистические страны, позже – Америку): «”Догнать и перегнать Америку!”. С этим лозунгом выросло три поколения советских людей... Магические буквы *ДиП* стали известны не меньше, чем сегодня VIP. Они красовались на токарных станках, паровозах, дирижаблях и, по рассказам моего деда, даже на ботинках» [Коляндр: электронный ресурс]. В качестве названия токарного станка эта аббревиатура приводится в «Словаре сокращений русского языка» Д. И. Алексеева и др. [Словарь сокращений 1963: 162]. О популярности этой аббревиатуры свидетельствуют и имена собственные, созданные на ее базе и бывшие в употреблении в 30-е годы XX в., что зафиксировано в документальной, мемуарной литературе, публицистике: *Во дворе у Юлика Дунского жил мальчик, которому его сознательные родители дали и имя идеологически выдержанное, и фамилию – Догнатий Перегнатов. (Тогда в моде был лозунг "До-*

гнать и перегнать Америку".) Дворовые ребята звали его Догонялкин (В. Фрид. 50 ½: Записки лагерного придурка); Хроника, хроника, хроника... Мелькают кадры праздников физкультурников на подмостках Колонного зала. А вот отчетно-выборное заседание московских швейников. Запечатлены удивительные лица передовых рабочих со странными именами: Игнатий, Догнатий и Перегнатий – ударник и герои труда (Московская правда. 20.08.2014).

Долгое время основной сферой бытования сокращений предикативного типа была (да и остается до сих пор) особая субкультура – жаргон асоциальных элементов: *БЛИЦС – береги любовь и цены свободу, ГУТОЛИСТ – губы устали твердить о любви и сильной тоске, ЛСКЧВ – люби свободу, как чайка воду и т.п.* [Тюремные татуировки-аббревиатуры: электронный ресурс].

Немногочисленные аббревиатуры-предложения советского периода носят либо разговорный характер и употребляются преимущественно в устной речи (*КПУ: ... выбор пути в наше время у части молодых людей один – КПУ, что значит: «куда папа устроит».* КП. 06.10.1982) [Новое в русской лексике 1986: 237]), либо официально-терминологический характер (*ГТО – Готов к труду и обороне: Достаточно сказать, что физкультурой у нас теперь охвачено 6 миллионов человек; из них 1.300.000 физкультурников полностью сдали нормы на значок ГТО.* Известия. 05.03.1934 [НКРЯ: электронный ресурс]). Причем обе эти аббревиатуры актуальны и в настоящее время. Аббревиатура *КПУ* популярна на форумах, в комментариях, посвященных поступлению в вузы выпускников школ: *Но наши выпускники не все знают, куда они хотят пойти учиться... За некоторых решают всё родители, т.е. дети поступают в КПУ (Куда Папа Устроит)* (<http://www.proshkolu.ru/>); аббревиатура *ГТО* вновь стала актуальна в связи с возрождением в 2014 г. программы *ГТО: Глава России Владимир Путин подписал указ № 172 о возрождении в стране норм ГТО – физической программы советских времен по воспитанию патриотической молодежи... Также в указе решено оставить и прежнее название данной программы – «Готов к труду и обороне»* (<http://olimp.kcbux.ru/Raznoe/gto/gto.html>).

Пользуются популярностью и предложения-дезаббревиаты, являющиеся результатом языковой игры, основанной на неконвенциональной расшифровке аббревиатур. Первые такие опыты зафиксированы еще в 20-30-е годы XX в.: *РСФСР – Распустили солдат-фронтовиков, собрали разбойников; ВСНХ – Воруи смело, нет хозяина, ВЛКСМ – Возьми Лопату, Копай Себе Могилу.* Ср. также более поздние: *ГПТУ – Господь Послал Тупых Учиться, ПТУ – Помоги тупому учиться, вуз – Выйти удачно замуж, СНГ – Сбылись надежды Гитлера, ВТО – Вас тут обманут, ЖКХ – Живи, как хочешь и т.п.* Исследователи этого явления отмечают, что переинтерпретация многих аббревиатур, актуальных для того или иного времени, происходит, как правило, во времена «смут» [Курганова 2004: 78] и часто является результатом комической языковой рефлексии, проявлением ёрничества [Пихурова 2005: 140, 169; Пчелинцева 2009: 187].

Новый всплеск развития аббревиации приходится на вторую половину 90-х гг XX в., когда активизируются как аббревиатуры иноязычного происхож-

дения, так и аббревиатуры собственно русские, в том числе и аббревиатуры-предложения: *ТВОК – Тула веками оружие ковала* (логотип и слоган тульского отделения фанатского футбольного клуба московского «Спартак»); ср. также: *Не знаете, кто такой ЛВОК? Ничего, скоро узнаете! Вот махнет гаишник палочкой – и мигом превратитесь в ЛВОКа. В Лицо, В Отношении Которого возбуждено дело об административном правонарушении* (Огонек. 2010. № 49); *Рядовые участники этих акций и беспорядков, возможно, искренне верят в реальность этой картины мира, которую определяют в Интернете аббревиатурой РЛО, то есть «русских людей обижают»* (<http://www.rian.ru>). Некоторые из подобных аббревиатур уподобляются обычным словам, что является одной из целей создания инициальных аббревиатур, сформулированных в свое время в монографии «Русский язык и советское общество» [Русский язык и советское общество 1968: 97]: *«Норд» – Нам открывать романтику далее* (поисковый отряд в Калужской области); *ЛЕС – Люди единством сильны* (детская общественная организация средней школы № 15 г. Тулы); *«К.У.К.Л.А» – аббревиатура, которая расшифровывается как ряд вопросов: Кто из людей не мечтает о беззаботной жизни? У кого нет желания навсегда избавиться от своих проблем? Кому не хочется жить в мире, где живут вечно? Легко ли быстро ответить на эти вопросы? А можно ли получить все это и ничего не отдать взамен?* (название шоу Цирка братьев Запашных) и т. п.

Особенно активными аббревиатуры-предложения стали в современной неформальной русскоязычной интернет-коммуникации, где активно используются, в первую очередь, иноязычные (чаще – англоязычные) сокращения аббревиатурного типа, в основе которых лежат различные синтаксические конструкции: вводные сочетания, предложения: *ИМНО – in my humble opinion* (по моему скромному мнению) и русифицированный вариант *ИМХО*, *ВТW – by the way* (между прочим), *ВВИАФ – Be back in a few minutes* (Вернусь через несколько минут), *РМЖИ – Pardon my jumping in* (Прошу прощения, что вмешиваюсь) и др.

В социальных сетях появляются и русскоязычные сокращения высказываний, например: *ЕВПОЧЯ – Если вы понимаете, о чем я*; *НННЧ – не нравится, не читай*; *ППКС – Подписываюсь под каждым словом* и т.п. На сайтах *MyHopes.ru* и *GivesMeHopes.ru*, где собраны истории, гармоничным завершением которых были бы слова «это дает мне надежду», часто заключительная фраза представлена аббревиатурой *ДМН*, ср.: *Я рада что таких людей в нашем мире очень много, именно их истории Дают Мне Надежду; ... я поняла что есть люди которые будут всегда рядом со мной, это был как знак и это даёт мне надежду и Спасибо всем, кто пишет тут свои истории, вы ДМН; Этот человек ДМН, спасибо тебе!* (орфография и пунктуация авторов сохранены – С.Ш.).

Проблема создания русскоязычных интернет-аббревиатур на базе синтаксических конструкций активно обсуждается в Рунете. На форуме портала Грамота.ру автор Букволюб, например, предлагает «изобрести, только для писем, обобщённый аббревиатурный вариант (по типу «имхо»), например: *ПЕЗЭ* (про-

стите, если знаете это); *КСИВИ* (коль сие известно вам – извините)» (<http://forum.gramota.ru>). На сайте blayne.narod.ru автор Илья Ченцов рассматривает возможность использования вместо англоязычных интернет-аббревиатур следующих сокращений: «Если вас незаслуженно обругали, пишете *ХАИМ* – Хамишь! А извиниться можешь? (Или «Хамите...»)... В дальнейшее развитие темы: *ВЭФ* – Всё это фигня. *ФЗУТ* – Фигней занимаетесь, уважаемые товарищи!.. Чтобы выразить ваше отношение к подобным аббревиатурам, тоже припасена парочка сокращений: *УМПСОПЯПА* – У меня проблемы с орфографией, поэтому я пользуюсь аббревиатурами. *ЯППИС* – Я принципиально против идиотских сокращений» (http://blayne.narod.ru/Text2/rus_abbrevs.htm). Их оппоненты выступают против подобного искусственного изобретения аббревиатур: «...куда еще плодить, а главное, зачем? само придет, если языку понадобится» (<http://forum.gramota.ru>). Видимо, правоту тех или других покажет время.

Язык интернет-коммуникации, онлайн-общения постоянно развивается, видоизменяется. Все более широкое распространение в них получают графические знаки, заменяющие слова, – смайлики – комбинация различных знаков препинания или букв, обозначающая настроение, например, улыбку, грусть и т.п. В последнее время на смену смайликам приходят другие графические знаки – эмодзи (так называемые значки настроения; картинки или их комбинации, использующиеся для передачи эмоций, настроения), появившиеся в Японии и распространившиеся по всему миру. Эмодзи используются в электронных сообщениях и веб-страницах и заменяют собой не только самостоятельные слова, но и предложения, законченную мысль. «Самый популярный эмодзи в Instagram – это смеющийся до слез смайлик. Скорее всего, его популярность связана с тем, что по сути он является прямой заменой таким сокращениям, как *lolol*, *lmao*, *lololol* и *lolz*» (<http://modny.spb.ru/articles/instaemoslang>), обозначающим смех разной степени громкости и интенсивности (*lol*, *lololol* и *lolz* восходят к английскому *Laughing Out Loud* – *хохочу во всю глотку, громко смеяться*; *lmao om laughing my @ss off* – выражение более сильное, чем *lol*).

Таким образом, многие аббревиатуры-предложения являются пока неофициальными сокращениями исходных предикативных конструкций, их употребление часто обусловлено территориальными или социальными факторами. В то же время активизация таких аббревиатур характеризует одну из новых тенденций в развитии современной русской аббревиации – расширение типов производящих единиц, на базе которых создаются сокращения. Язык интернет-коммуникации идет еще дальше в этом направлении – аббревиатуры-предложения часто заменяются графическими изображениями, передающими общий смысл высказывания и не имеющими однозначной интерпретации, в отличие от аббревиатур.

Библиографический список

Земская Е. А. Современный русский язык. Словообразование. М.: Флинта: Наука, 2006. 328 с.

Коляндра А. «Догнать и перегнать!» [Электронный ресурс]. URL: http://news.bbc.co.uk/1/hi/russian/russia/newsid_6260000/6260610.stm (дата обращения: 08.04.2015).

Курганова Е. Б. Игровой аспект в современном рекламном тексте. Воронеж: Воронежский государственный университет, 2004. 124 с.

Ломоносов М. В. Проект регламента Академической гимназии [Электронный ресурс]. URL: <http://feb-web.ru/feb/lomonos/texts/lo0/lo9/lo9-477-htm> (дата обращения: 08.04.2015).

Лопатин В. В. Аббревиатура // Большой энциклопедический словарь. Языкознание / гл. ред. В. Н. Ярцева. М. : Большая российская энциклопедия, 2000. С. 9.

Национальный корпус русского языка. Основной корпус [Электронный ресурс]. URL: <http://ruscorpora.ru> (дата обращения: 28.04.2015).

Новое в русской лексике. Словарные материалы-82 / под ред. Н. З. Котеловой. М. : Русский язык, 1986. 253 с.

Пихурова А. А. Судьба советизмов в русском языке конца XX – начала XXI веков (на материале словарей и текстов): дисс. ... канд. филол. наук. Саратов, 2005. 214 с.

Пчелинцева М. А. Языковая игра как вид рефлексии русских писателей-эмигрантов над реалиями советской действительности // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2009. № 2. С. 186–189.

Русский язык и советское общество. Словообразование современного русского литературного языка. М. : Наука, 1968. 300 с.

Словарь сокращений русского языка / под рук. Д. И. Алексеева; под общ. ред. Б. Ф. Корицкого. М. : Гос. изд-во иностр. и нац. словарей, 1963. 486 с.

Тюремные татуировки-аббревиатуры и их расшифровки [Электронный ресурс]. URL: <http://ru-tattoo.ru/publ/5-1-0-53> (дата обращения: 09.04.2015).

Шумарин С. И. Новые тенденции в развитии аббревиации // Русский язык в школе. 2011. № 6. С. 85–91.

А. Б. Щербаков

ГЕНЕЗИС И СОДЕРЖАНИЕ ФОРМУЛЫ «У НАС НЕТ ЛИТЕРАТУРЫ». СТАТЬЯ ПЕРВАЯ

В статье рассматривается один из ярких моментов самоопределения русской литературы, связанный с возникновением в литературной критике тезиса «у нас нет литературы». В «Литературных мечтаниях» В. Г. Белинского этот тезис становится универсальной формулой (условным обозначением и инструментом) изменения художественного сознания и структуры отечественной литературы.

Ключевые слова: литературная критика, рефлексия (самоосознание) литературы, логика изменений, Белинский.

GENESIS AND CONTENT OF THE FORMULA «WE HAVE NO LITERATURE». THE FIRST ARTICLE

The article describes one of the highlights of the self-determination of Russian literature connected with the emergence of the thesis "we have no literature" in literary criticism. In the "Literary Reveries" by V. G. Belinsky this thesis becomes a universal formula (a symbol and a tool) of changing of the artistic consciousness and the structure of Russian literature.

Key words: literary criticism, reflection (self-realization) of literature, logic of changes, V. Belinsky.

Выражение «у нас нет литературы» стало крылатым и вошло в массовое литературное сознание благодаря В. Г. Белинскому, хотя было известно и ранее. Ю. Манн, автор статьи «Начало» и примечаний к «Собранию сочинений» Белинского, пишет: «Само выражение «у нас нет литературы», ставшее своеобразным лейтмотивом критической элегии Белинского, имело свою историю. Впервые этот горький вывод был сделан Бестужевым в статье 1825 года и затем на разные лады повторялся другими критиками» [Манн 1976: 613]. «Во всех современных нам комментариях к «Литературным мечтаниям», – обобщает исследователь эстетических идей молодого Белинского, – неизменно указывается, что сам по себе тезис «у нас нет литературы» не нов – звучал у Бестужева, Веневитинова, Ивана Киреевского, Надеждина» [Соловьев 1986: 85].

Итак, выражение и тезис «у нас нет литературы» имеют «свою историю», точнее – «истории», если различать понятие и слово, мысль и ее словесное выражение. Эти «истории» по отношению к лейтмотиву «Литературных мечтаний» нами истолковываются как предыстория (генезис) лейтмотива, а лейтмотив по отношению к «историям» – как важный момент самоосознания и самоопределения русской литературы накануне перехода от пушкинского периода к гоголевскому.

Цель нашей работы – понять литературоведческий смысл формулы «у нас нет литературы», настоящей статьи – изучить ее генезис. Методологические ориентиры подобного исследования мы находим в статье Ю. М. Лотмана «О содержании и структуре понятия «художественная литература». Ученый пишет: «Самоосмысление литературы начинается с исключения определенного типа текстов <...> Исключение определенных текстов из литературы совершается не только в синхронном, но и в диахронном плане; тексты, написанные до возникновения декларируемых норм или им не соответствующие, объявляются не-литературой. <...> Карамзин в декларативном стихотворении "Поэзия" утверждает, что поэзия в России скоро появится, то есть еще не существует, хотя стихотворение написано после окончания поэтического поприща Ломоносова, Сумарокова, Тредиаковского и в разгар поэтической деятельности Державина. Такой же смысл имеет тезис "у нас нет литературы", с которым выступа-

ли Андрей Тургенев в 1801 г., Кюхельбекер в 1825 г., а позже – Веневитинов, Надеждин, Пушкин (см. набросок "О ничтожестве литературы русской"), Белинский в "Литературных мечтаниях" [Лотман 1997: 779].

По сути, данная цитата содержит prospect исследования интересующей нас проблемы. Ю. М. Лотман, во-первых, связывает идею отрицания литературы («определенного типа текстов») с «самоосмыслением литературы». Рефлексия литературного сознания переломной эпохи составляет доминанту формулы Белинского. Во-вторых, ученый «историю» тезиса начинает с А. Тургенева (не Бестужева), поскольку в центре внимания – «история» идеи, а не фразы «у нас нет литературы». Соответственно значительно расширяется список выразителей идеи «несуществования» русской литературы: Карамзин, Андрей Тургенев, Кюхельбекер, Веневитинов, Надеждин, Пушкин, Белинский. В-третьих, Ю. Лотман устанавливает смысловую близость поэтической декларации Карамзина и тезиса «у нас нет литературы».

Следуя за Ю. Лотманом, анализ генезиса формулы «у нас нет литературы» мы начинаем со стихотворения Н. М. Карамзина «Поэзия» (1787 г.). Это стихотворение – предтеча тезиса. В поэтической декларации Карамзина нет явного отрицания русской литературы, но нет и утверждения русских поэтических гениев. Ни слова о русских Гомерах, Вергилиях, Горациях.

Карамзин создает образ идеальной поэзии, «дщери небес», носителями которой являются царь Давид, Гомер, Клопшток. Да, русских писателей, равных им, нет, но Карамзин верит в славное будущее русской поэзии:

О россы! век грядет, в который и у вас

Поэзия начнет сиять, как солнце в полдень [Карамзин 1964 : 12].

Через четырнадцать лет русский предромантизм уже артикулированно выразил сомнение в существовании *русской* литературы. В 1801 году Андрей Тургенев начал свою речь в «Дружеском литературном обществе» словами: «О русской литературе! Можем ли мы употреблять это слово? Не одно ли это пустое название... Есть литература французская, немецкая, аглинская, но есть ли русская?» Тургенев подчеркивает, что из произведений Ломоносова, Сумарокова, Хераскова ничего не узнаешь о русском народе, что у Державина – «очень малые оттенки русского», а в повести Карамзина «Илья Муромец» – «русское название, стоны и больше ничего» [Тургенев 1980: 44]. Ставя вопрос о русской самобытной литературе, призванной отражать дух народа, Тургенев ищет новые источники и критерии литературной оригинальности: «Теперь только в одних сказках и песнях находим мы остатки русской литературы» [Тургенев 1980: 45].

Тургеневское сомнение превращается у Белинского в «Литературных мечтаниях» в «чрезвычайно резкое и горькое отрицание всей нашей литературы» [Чернышевский 1984: 230], а поиск Тургеневым самобытности в народности – в разработку художественной категории народности.

В 1817 году В. Г. Кюхельбекер в статье «Взгляд на нынешнее состояние русской словесности» фиксирует изменение литературного сознания: «Наши Вергилии, наши Цицероны, наши Горации исчезли; имена их идут с почтенной

древностию только в дурных школьных книгах» [Кюхельбекер 1979: 434]. Как отголосок процесса аксиологических изменений в литературе «Элегия в прозе» Белинского начинается с противопоставления «блаженного» прошлого и пустого настоящего: «Да – прежде – и ныне, тогда и теперь! Великий боже!..» и вопросов: «Что все это означает? Какие причины такой пустоты в нашей литературе? Или и в самом деле – *у нас нет литературы?*» [Белинский 1976: 48, 49].

Выступая против подражательности русской литературы (причем, не лучшим образом), Кюхельбекер призывает создавать истинно русскую поэзию: «Станем надеяться, что наконец наши писатели... сбросят с себя поносные цепи немецкие и захотят быть русскими» [Кюхельбекер 1979: 458]. Он не ограничивается общими лозунгами, придает своим литературно-критическим выступлениям практический характер. Это касается оценок поэтов-современников, направленности подражания, характеристики жанровой системы (соотношения оды, элегии, послания, размышлений о жанра романа и т. д.). Практический дух литературно-критических выступлений будет развит Белинским.

Пожалуй, самым глубоким и радикальным выразителем идеи отрицания русской словесности и русского просвещения стал Д. В. Веневитинов. Согласно его концепции, философия «ясно открывает» закон природы, выражающийся в стремлении к самопознанию. Самопознание, как мысль изначальная и неограниченная, организует науки, искусства и в целом просвещение. У самостоятельных народов просвещение вырастает на родной почве и имеет самобытный характер. Однако «Россия все получила извне»: «приняла наружную форму образованности и воздвигла мнимое здание литературы без всякого основания». В итоге: «мы получили форму литературы прежде самой ее существенности» [Веневитинов 1980: 129] и «наше положение в литературном мире – положение совершенно отрицательное» [Веневитинов 1980: 130].

Д. Веневитинов обращает внимание на ложную и хаотическую систему ценностей, действующую в русской литературе: «правила неверные заменялись у нас отсутствием всяких правил» и предлагает парадоксальный, на первый взгляд, выход из призрачного мира русской литературы и просвещения: «При сем нравственном положении России одно только средство представляется тому, кто пользу ее изберет целию своих действий. Надобно бы совершенно остановить нынешний ход ее словесности и заставить ее более думать, нежели производить» [Веневитинов 1980: 131]. Поэтому следует, во-первых, обратить внимание на древний мир и его произведения как источник современной образованности и способ познать себя; во-вторых, понять, что философия и ее применение «ко всем эпохам наук и искусств» - «залог своей самобытности» [Веневитинов 1980: 133].

И. В. Киреевский, завершая «Обозрение русской словесности 1829 года», пишет: «До сих пор мы рассматривали словесность нашу в отношении к ней самой... Но если мы будем рассматривать нашу словесность в отношении к словесностям других государств... Будем беспристрастны и сознаемся, что у нас еще нет полного отражения умственной жизни народа, у нас нет литерату-

ры. Но утешимся: у нас есть благо, залог всех других: у нас есть Надежда и Мысль о великом назначении нашего отечества!» [Киреевский 1979: 77-78].

Хорошая философская подготовка и славянофильские настроения определили оригинальность решения И. Киреевским проблемы начала русской литературы. Он решает ее (проблему) в духе современной (нам, а не Киреевскому) неклассической логики изменений, в соответствии с которой «существовать – то же самое, что начинать исчезать, или то же, что переставать возникать», а «не существовать – то же самое, что начинать возникать, и то же, что прекращать исчезать» [Горский, Ивин, Никифоров 1991: 88]. По Киреевскому, каждый из европейских народов «уже совершил свое назначение» (т.е. существование европейского просвещения есть «начало исчезновения»). Другое дело Россия, ее «несуществование» просвещения и литературы есть стадия «начала возникновения»: «Совместное действие важнейших государств Европы участвовало в образовании начала нашего просвещения. Приготовило ему характер общеевропейский и вместе дало возможность будущего влияния на всю Европу» [Киреевский 1979: 79].

Особо следует оговорить внедрение в литературное сознание выражения «у нас нет литературы». Как известно, суждение А. А. Бестужева, высказанное в статье «Взгляд на русскую словесность в течение 1824 и начале 1825 года», «у нас есть критика и нет литературы» [Бестужев (Марлинский) 1958: 547] вызвало возражение А. С. Пушкина: «У нас есть критика, а нет литературы. Где же ты это нашел? именно критики у нас и недостает» [Пушкин 1937: 177]. Пушкин, очевидно, более трезво оценивал состояние современной ему критики. Но, споря, он вольно или невольно повторил (почти буквально) афористическую бестужевскую фразу. Думается, так поступили и многие другие, независимо от того принимали они или нет высказанную Бестужевым мысль. Это значит, что на определенном этапе развития тезиса «у нас нет литературы» он приобретает дополнительные риторические возможности.

Риторический потенциал тезиса начинает использоваться в качестве полемического оружия в литературной борьбе в первой половине 30-х гг. XIX в. (Н. И. Надеждин, Н. А. Полевой, О. Сенковский). Более того, к нему обращаются и литературные противники. В «Очерках гоголевского периода русской литературы» Чернышевский в «Приложении» к статье четвертой с целью показать, как идеи Н. Надеждина заимствуются его литературным оппонентом Н. А. Полевым, приводит выдержки из «Нового живописца общества и литературы» (1832 г.). В частности, там читаем:

«Л. Не хочешь ли ты сказать, что литературы русской нет?

Ф. Этого я не хочу сказать. В самом младенчестве народов, даже когда они не знают грамоте, начала литератур у них уже существуют.

Л. Следственно, и у нас *есть литература!*

Ф. Нет, есть *начало литературы*, опыты, а не полные явления.

Л. Чем ты докажешь это?

Ф. И обществом нашим, и самими литераторами, и так называемую русскою литературою...» [Чернышевский 1984: 231].

Если в целом беседа Леонида и Филолея – «точнейший сколок с «Сомнища нигилистов» Надоумки (Надеждина – А. Щ)» [Чернышевский 1984: 231], то в осмыслении тезиса «у нас нет литературы» Н. Полевой, акцентируя момент начала, более точно выражает суть этого тезиса.

Завершая, отметим следующие важные моменты в «истории» тезиса «у нас нет литературы»:

- присутствие в тезисе семы «начало», вносящей элемент призрачности, мечты, надежды, пафос рождения нового и великого;
- амбивалентность тезиса, совмещение в нем взаимоисключающих начал – отрицания и утверждения;
- связь тезиса с изменениями в литературном сознании эпохи, ростом художественной и эстетической рефлексии.

Таким образом, успех «Литературных мечтаний», первого крупного выступления Белинского, на долгие годы утвердил в отечественном сознании формулу «у нас нет литературы», но сам этот успех во многом связан с удачным выбором лейтмотива, обладающего богатым семантическим и риторическим потенциалом.

Библиографический список

Белинский В. Г. Литературные мечтания (Элегия в прозе) // Белинский В. Г. Собр. соч.: в 9 т. Т. 1 / статья и примеч. Ю. В. Манна; подгот. текста В. Э. Бограда. М.: Худож. лит., 1976. С. 47-127.

Бестужев А. А. (Марлинский). Взгляд на русскую словесность в течение 1824 и начале 1825 года // Бестужев А. А. (Марлинский). Сочинения: в 2 т. Т. 2. М.: Гослитиздат, 1958. С. 547—558.

Веневитинов Д. В. Несколько мыслей в план журнала // Веневитинов Д. В. Стихотворения. Проза / изд. подг. Е. А. Маймин, М. А. Чернышев. М.: Наука, 1980. С. 128-133.

Горский Д. П., Ивин А. А., Никифоров А. Л. Краткий словарь по логике / под ред. Д. П. Горского. М.: Просвещение, 1991.

Карамзин Н. М. Поэзия // Карамзин Н. М. Избр. соч.: в 2 т. Т. 2 / сост., подгот. текста и прим. Г. Макогоненко. М.-Л.: Худож. лит., 1964. С. 7-13.

Киреевский И. В. Обзорение русской словесности 1825 года // Киреевский И. В. Критика и эстетика / сост., вступ. статья и примеч. Ю. В. Манна. М.: Искусство, 1979. С. 55-79.

Кюхельбекер В. О. Взгляд на нынешнее состояние русской словесности // Кюхельбекер В. О. Путешествие. Дневник. Статьи / изд. подгот. Н. В. Королева, Д. В. Рак. Л.: Наука, Ленингр. отд-ние, 1979. С. 434-449. (Серия литературных памятников).

Кюхельбекер В. О направлении нашей поэзии, особенно лирической, в последнее десятилетие // Кюхельбекер В. О. Путешествие. Дневник. Статьи / изд. подгот. Н. В. Королева, Д. В. Рак. Л.: Наука, Ленингр. отд-ние, 1979. С. 453-459. (Серия литературных памятников).

Лотман Ю. М. О содержании и структуре понятия «художественная литература» // Лотман Ю. М. О русской литературе. Статьи и исследования (1958-1993). История русской прозы. Теория литературы. СПб.: Искусство-СПБ, 1997. С. 774-788.

Манн Ю. Начало // Белинский В. Г. Собр. соч.: в 9 т. Т. 1 / статья и примеч. Ю. В. Манна; подгот. текста В. Э. Бограда. М.: Худож. лит., 1976. С. 612-627.

Пушкин А. С. Письмо Бестужеву А. А., конец мая — начало июня 1825 г. Михайловское // Пушкин А. С. Полн. собр. соч.: в 16 т. Т. 13. Переписка, 1813-1827. М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1937. С. 177-180.

Соловьев Г. А. Эстетические идеи молодого Белинского. М.: Худож. лит., 1986.

Тургенев А. И. Речь о русской литературе // Литературная критика 1800-1820-х годов / статья, примеч и подгот. текста А. Г. Фризмана. М.: Худож. лит., 1980. С. 44-47.

Чернышевский Н. Г. Очерки гоголевского периода русской литературы / вступ. статья, подгот. текста и примеч. А. А. Жук. М.: Худож. лит., 1984.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Ахтырская Елена Николаевна	Балашовский институт Саратовского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского, доцент кафедры педагогики и методик начального образования, кандидат педагогических наук
Ахмадиева Елена Федоровна	МБОУ гимназия № 5. г. Екатеринбург, учитель русского языка и литературы
Бардакова Вера Владимировна	Волгоградский государственный социально-педагогический университет, доцент, кандидат филологических наук
Баскаева Жанна Хасанбековна	Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова, зав. кафедрой начального и дошкольного образования, кандидат педагогических наук
Бочкарева Татьяна Анатольевна	Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, доцент кафедры логопедии и психолингвистики, кандидат филологических наук
Бронникова Юлия Олеговна	Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, доцент кафедры начального языкового и литературного образования, кандидат филологических наук
Воюшина Мария Павловна	Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, профессор кафедры ЮНЕСКО «Образование в поликультурном обществе», доктор педагогических наук, профессор
Гусакова Ольга Яковлевна	Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, доцент кафедры начального языкового и литературного образования, кандидат филологических наук
Гольдин Валентин Евсеевич	Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, профессор ка-

федры теории, истории языка и прикладной лингвистики, доктор филологических наук

Иванкина
Надежда Константиновна

Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, доцент кафедры начального языкового и литературного образования, кандидат педагогических наук

Козинец
Сергей Борисович

ГАОУ ДПО «Саратовский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования», профессор кафедры филологического образования, доктор филологических наук

Коталевская
Юлия Александровна

Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, магистрант

Кусова
Маргарита Львовна

Уральский государственный педагогический университет, зав. каф. русского языка и методики его преподавания в начальных классах, доктор филологических наук, профессор

Мазалова
Марина Алексеевна

Балашовский институт Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского, заведующая кафедрой педагогики и методик начального образования, кандидат филологических наук

Маслова
Жанна Николаевна

Балашовский институт Саратовского государственного университета им. Н. Г. Чернышевского, профессор кафедры иностранных языков, доктор филологических наук

Мережко
Елена Геннадьевна

Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, доцент кафедры начального языкового и литературного образования, кандидат педагогических наук

Мокина
Наталья Васильевна

Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, профессор кафедры литературы и методики ее преподавания, доктор филологических наук

Морозова-Дорофеева
Татьяна Александровна

Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, доцент кафедры начального языкового и литературного об-

Плотникова Светлана Владимировна	разования, кандидат филологических наук Уральский государственный педагогический университет, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах, кандидат филологических наук
Романенко Андрей Петрович	Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, профессор кафедры методики преподавания русского языка и литературы, доктор филологических наук
Санджи-Гаряева Зоя Санджиевна	Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, доцент кафедры методики преподавания русского языка и литературы, кандидат филологических наук
Сдобнова Алевтина Петровна	Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, доцент кафедры начального языкового и литературного образования, кандидат филологических наук
Смирнова Анна Ювенальевна	Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, доцент кафедры английского языка и межкультурной коммуникации, кандидат филологических наук
Смирнова Вера Владимировна	Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, доцент кафедры методики преподавания русского языка и литературы, кандидат филологических наук
Старостина Евгения Владимировна	Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, доцент кафедры теории, истории языка и прикладной лингвистики, кандидат филологических наук
Суворова Екатерина Павловна	Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, профессор кафедры ЮНЕСКО «Образование в

поликультурном обществе», доктор педагогических наук, профессор

Супряга
Светлана Васильевна

Курский государственный университет,
доцент кафедры теории и методики
начального и дошкольного образования,
кандидат филологических наук

Тарасова
Ирина Анатольевна

Саратовский государственный университет
им. Н. Г. Чернышевского, профессор кафедр
начального языкового и литературного
образования, доктор филологических наук

Фирсова
Татьяна Геннадьевна

Саратовский государственный университет
им. Н. Г. Чернышевского, доцент кафедры
начального языкового и литературного об-
разования, кандидат филологических наук

Фокеев
Александр Леонидович

Саратовский государственный университет
им. Н. Г. Чернышевского, профессор ка-
федры методики преподавания русского
языка и литературы, доктор филологиче-
ских наук

Чиликова
Ирина Александровна

МАОУ «Лицей № 130» г. Екатеринбурга,
учитель начальных классов

Черемисинова
Лариса Ивановна

Саратовский государственный университет
им. Н. Г. Чернышевского, зав. кафедрой
начального языкового и литературного об-
разования, доктор филологических наук,
профессор

Шаповалова
Виктория Георгиевна

Северо-Осетинский государственный уни-
верситет имени Коста Левановича Хетагу-
рова, студентка

Шумарин
Сергей Иванович

Саратовский государственный университет
им. Н. Г. Чернышевского, Балашовский ин-
ститут (филиал), декан филологического
факультета, кандидат филологических
наук, доцент

Шуритенкова
Вера Алексеевна

Уральский государственный педагогиче-
ский университет, доцент кафедры русско-
го языка и методики его преподавания в

начальных классах, кандидат педагогических наук

Щербаков
Александр Борисович

Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, доцент кафедры начального языкового и литературного образования, кандидат филологических наук

Яшин
Владимир Николаевич

Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, кандидат филологических наук

Научное издание

ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

межвузовский сборник научных трудов

Выпуск 7

Под редакцией **Л. И. Черемисиновой**

Отв. за выпуск И. А. Тарасова
Оригинал-макет подготовлен Бронниковой Ю.О.

Подписано в печать 20.07.2015 г. Формат 60x84/16.
Усл. печ. л. 13,37. Тираж 100 экз. Заказ 85.

Типография ЦВП «Саратовский источник»
г. Саратов, ул. Кутякова 138 Б, 4 этаж
т. 52-05-93