

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учрежде-  
ние  
высшего профессионального образования  
«ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ  
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ООО «Учебный центр “Информатика”»

**СОВРЕМЕННОЕ  
СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОЕ ЗНАНИЕ  
В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ**

Материалы третьей международной  
научно-практической конференции  
(28 октября 2013 г.)

В 5 томах

**Том 4. Библиотечное дело; история и музейное дело;  
политические науки; филология, лингвистика,  
современные иностранные языки; научные обзоры и  
рецензии**

Пермь 2013

УДК 101.1:316 + 159.9 + 37.01 + 33 + 93/94 + 008

ББК 87.6 + 88 + 74 + 65 + 63 + 73

С 56

Научные редакторы – К.В. Патырбаева, Е.Ю. Мазур

**Современное** социально-гуманитарное знание  
С 56 в России и за рубежом: материалы третьей  
международ. науч.-практ. конф. (28 октября 2013 г.) :  
в 5 т. – Т.4: Библиотечное дело; история и  
музейное дело; политические науки; филология,  
лингвистика, современные иностранные языки;  
научные обзоры и рецензии / науч. ред.  
К.В.Патырбаева, Е.Ю.Мазур; Перм. гос. нац. иссл.  
ун-т. – Пермь, 2013. – 188 с.

ISBN 978-5-7944-2229-0 (Т. 4)

ISBN 978-5-7944-2224-5

В сборнике публикуются материалы третьей международной научно-практической конференции (28 октября 2013 г.) «Современное социально-гуманитарное знание в России и за рубежом», организованной Пермским государственным национальным исследовательским университетом при партнерской поддержке ООО «Учебный центр “Информатика”».

В сборник включены статьи, посвященные решению актуальных вопросов современного социально-гуманитарного знания – философии, культурологии, психологии, педагогики, филологии, юриспруденции и др.

Сборник рассчитан на широкий круг читателей, интересующихся вопросами развития науки, современного социально-гуманитарного знания.

**УДК 101.1:316 + 159.9 + 37.01 + 33 + 93/94 + 008**

**ББК 87.6 + 88 + 74 + 65 + 63 + 73**

Печатается по решению организационного комитета конференции

ISBN 978-5-7944-2229-0 (Т. 4)

ISBN 978-5-7944-2224-5

© Пермский государственный  
Национальный исследовательский  
университет, 2013

## РАЗДЕЛ 7. БИБЛИОТЕЧНОЕ ДЕЛО

**Липиева Т. О.**

*кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры документоведения, библиотековедения и  
библиографии Пермской государственной академии искусства и  
культуры,  
Пермь, Россия*

### **Организация доступа к электронным ресурсам в интернет-среде вузовских библиотек**

В вузовских библиотеках РФ сформировалась многоуровневая система информационного обеспечения деятельности профессорско-преподавательского состава, реализации образовательных программ в соответствии с требованиями ФГОС ВПО третьего поколения, научных и инновационных проектов в рамках общей тенденции ее развития в единой интернет-среде.

Проблема эффективности информационного обслуживания на основе открытого доступа к электронным ресурсам (ЭР) вузовских библиотек получила в последнее время комплексное отражение на страницах журнала «Научные и технические библиотеки» в работах информационных и библиотечных специалистов. Например, И. П. Медянкина рассматривает функционирование открытого доступа к ЭР с точки зрения информационного обеспечения дистанционного образования [ 3 ], Я. Л. Шрайберг освещает проблему формирования единого электронного образовательного пространства вузовских библиотек страны на основе системы свободного доступа к интернет-ресурсам [ 4,5 ], Е. В. Куракова анализирует социологические аспекты информированности пользователей и организации использования информационных ресурсов (ИР) и услуг в электронной среде университетских библиотек [ 2 ], Г. М. Захарова акцентирует внимание на организации открытого доступа к полнотекстовым БД вузовских библиотек [ 1 ].

Анализ научных публикаций показывает, что маркетинг электронных ресурсов и услуг в вузовских библиотек осуществляется по таким направлениям, как предоставление доступа к научной и учебной информации через российских и зарубежных издателей ИР и провайдеров; отбор сетевых открытых научных ресурсов, их структурирование (путеводители, указатели и т.п.) и рассылка; информационное обслуживание преподавательского состава и студентов в электронной среде (ИРИ, e-mail, sms, рассылки оглавлений журналов, новостей, оповещение о тестовых доступах к ЭР); программы обучения студентов первого курса и аспирантов в

рамках дисциплины «Основы информационной культуры»; генерация собственных ИР (БД «Материалы конференций», «Труды ученых», «Авторефераты диссертаций», сайты, библиографические указатели и др.).

Эффективность деятельности библиотеки по этим направлениям в новой электронной среде во многом зависит от степени доступности электронных каталогов (ЭК) библиотек вузов отрасли и связанных с ними продуктов и услуг, а также от информированности их пользователей о возможностях библиотеки как среды интеллектуального взаимодействия. Данные положения подтверждаются материалами социологических исследований, проведенных в научных библиотеках Ульяновского, Уральского, Челябинского, Красноярского государственных университетов и других вузов [ 2,5 ]. Так, характеристика электронной среды библиотеки включает сферы использования ЭК, состав БД, доступ к наиболее востребованным зарубежным и российским ресурсам, полнотекстовые ресурсы, оценку поисковых возможностей ЭК как элемента единой системы открытого доступа к ресурсам библиотек сферы образования и науки. Именно поэтому вузовские библиотеки стремятся выстраивать стратегии развития на основе инновационной идеи формирования сетевой инфраструктуры в виде создания электронных архивов научных изданий вуза, полнотекстовых БД, ЭК, электронных библиотечных систем, используя технологию открытого доступа.

На этом основании возможно сделать вывод о необходимости интеграции ЭК вузовских библиотек в систему, которая обеспечит поиск по всем элементам их справочно-поискового аппарата, что отвечает современным требованиям стандартов обучения к интеграции поисковых возможностей ЭК и рациональному использованию российских и зарубежных ЭР ресурсов в рамках единого интернет-ресурса вузовских библиотек.

Доступ к ЭК и ресурсам вузовских и университетских библиотек РФ, представленным в Интернете, обеспечивается на основе стандартных программно-технических средств и технологий для их свободного использования пользователями информации. При этом сводный общедоступный уровень взаимодействия их ЭК практически отсутствует. Из более чем 1,5 тысяч государственных и частных вузов в Российском Сводном каталоге научно-технической литературы представлены около 60, чуть меньше в Сводном каталоге библиотек России, и более 100 – в АРБИКОНе. Поэтому однозначно установить адрес фондодержателя вузовского ресурса по запросу пользователя сегодня достаточно проблематично [ 5, с. 5 ].

При организации свободного доступа к фондам библиотек государственных вузов обозначился комплекс приоритетных направлений: создание сводного каталога библиотечно-

информационных ресурсов вузов, доступных в интернет-среде; наполнение перечня каталога за счет собственных ресурсов вузов, ресурсов других правообладателей, включая электронные библиотечные системы; мониторинг всей системы ЭК вузов на основе сводного каталога.

Для решения обозначенных задач в рамках ФЦП Минобрнауки РФ «Исследования и разработки по приоритетным направлениям развития научно-технологического комплекса России на 2007-2013 годы» реализуется проект «Разработка информационной системы доступа к электронным каталогам библиотек сферы образования и науки в рамках единого интернет-ресурса» (исполнитель проекта – ГПНТБ России). Цель проекта – создание информационной системы доступа к ЭК библиотек сферы образования и науки на основе сводного каталога ресурсов библиотек и его интеграции с системами национальных библиотечно-информационных ресурсов, такими, как Сводный каталог библиотек России, Российский Сводный каталог научно-технической литературы, Национальная электронная библиотека, Сводный каталог периодики библиотек России, Объединенный каталог российский библиотечных консорциумов [5, с. 6-7 ].

Реализация данного проекта позволит провести регистрацию и учет электронных каталогов и БД вузовских библиотек, сформировать сводный каталог ЭР системы, предоставить единую точку доступа пользователей к данному каталогу, интегрировать информационные ресурсы образования, науки и культуры, обеспечить правовые механизмы защиты авторских прав и интеллектуальной собственности в процессе взаимодействия пользователей и обладателей ЭР, информационную безопасность доступа к сводному каталогу.

В рамках использования единого интернет-ресурса библиотеки вузов получают возможность предоставления пользователям полных текстов из других библиотек, значительно повысить эффективность работы служб межбиблиотечного абонемента и электронной доставки документов и обеспечить качественный уровень информационного обслуживания преподавателей, аспирантов и студентов вуза в электронной среде.

### **Литература**

1. Захарова, Г. М. Открытый доступ в действии : репозиторий вуза / Г. М. Захарова. И. С. Солдатенко // Науч. и техн. б-ки. -2010. - № 5. – С. 51-59.
2. Куракова, Е. В. Информационные ресурсы и услуги в электронной среде : эффективность, потребности, перспективы (по материалам прикладного исследования научной библиотеки Ульяновского государственного университета) / Е. В. Куракова // Науч. и техн. б-ки. – 2011. - № 5. – С. 32-41.

3. Медянкина, И. П. Проблемы и возможности организации информационно-библиотечного сопровождения учебного процесса в системе дистанционного образования / И. П. Медянкина // Науч. и техн. б-ки. – 2011. - № 7. – С. 18-26.
4. Шрайберг, Я. Л. Свободный доступ к ресурсам библиотек сферы образования и науки страны : новый федеральный проект на российском библиотечно-информационном пространстве / Я. Л. Шрайберг // Науч. и техн. б-ки. – 2012. - № 7. – С. 5-10.
5. Шрайберг, Я. Л. Состояние открытого доступа на библиотечно-информационном пространстве России и СНГ / Я. Л. Шрайберг // Науч. и техн. б-ки. -2009. - № 11. – С. 29-38.

## **РАЗДЕЛ 8. ИСТОРИЯ И МУЗЕЙНОЕ ДЕЛО**

**Степанов А.Н.**

*к.ф.н., доцент*

*Самарского государственного технического университета*

**Дмитриева Ю.С., Крепец А.И.**

*студентки СамГТУ*

*г. Самара, Россия*

### **Письменность как эстетический фактор эволюции социума**

Письменность, на наш взгляд, есть великое достояние человечества. Во многом именно с неё начинается развитие культуры народов и государств. Изучая письменное наследие, мы можем гораздо лучше познать прошлое, глубже окунуться в те события, которые происходили в далёкие времена и больше узнать о жизни людей, их чувствах и мыслях. Вершиной развития письменности считается – создание книг. Книги несут в себе атмосферу различных эпох, их внешний вид и внутреннее содержание претерпели немалые изменения. Можно долго перечислять их достоинства, говорить об их важности, как памятниках духовного, культурного, технического развития общества. Но, что они значат для человека, как они влияют на наше мышление, мировоззрение и чувства?

В статье представлена философская проблема аксиологической сути письменности как эстетического содержания. Из истории известно, что в мире сформировались почти одновременно разные виды письменности – клинопись, иероглифы, буквенное, узелковое письмо. «Письмо (письменность) – это, прежде всего, некоторая конструкция из определенных материалов, с помощью которой некоторые субъекты могут так действовать, что в них создаются

тексты и иллюстрации, всё то, что приводит к созданию надписи в целом» [1, с. 9].

Любые виды письменности телеологически появились с основной исторической функцией – сохранением и передачей информации между людьми и поколениями с целью последующего использования её в жизни. С эстетических позиций появление письменности свидетельствует о качественном совершенствовании общества – об интеллектуализации общественной системы отношений. Общество «доросло» до такого уровня развития, что смогло создать новую систему фиксации, переноса, выражения и трансляции информации. Сам исторический факт появления и развития письменности уже есть свидетельство перехода исторического мышления на качественно более высокий уровень социальных и межличностных отношений.

Первоначально навыками письменного способа работы со знаковой информацией обладали немногие – чаще всего писари в монастырях, государственные чиновники, государственные послы, летописцы, толмачи, а остальная масса населения была преимущественно безграмотной. Появление письменности предоставило человечеству возможность фиксировать исторически трагические, драматические, комические, совершенные, гармоничные и прекрасные моменты. Кроме того, «изобретение письма и удобной системы для записи на бумаге имело большее значение для дальнейшего развития человеческого рода, чем какое бы то ни было другое интеллектуальное достижение в истории человека» [2, с. 211].

Эстетический характер совершенства письменности проявляется в сложной системе логической последовательности, что свидетельствует о развитии, абстрактном мышлении: устанавливаются определенные правила работы со знаковыми системами, отражающими взаимоотношения людей; задаются соответствующие причинно-следственные отношения внутри знаковой системы – письменности, принимаются и объясняются соответствующие значения этих отношений. Кроме того, эстетическим элементом письменности является детерминантная её функция и увековечение зафиксированной информации. «Письмо, по крайней мере, первоначально, служит, главным образом, для передачи речи на большие расстояния и для закрепления её во времени» [3, с. 19].

Иначе говоря, письменная книга становится хранилищем истории и взаимосвязей человечества. С раннего детства люди знакомятся с книгами. Люди познают мир через яркие образы, через логику мысли, выявляя эстетическое, пытаясь познать «что такое хорошо и что такое плохо, что такое безобразно и что такое прекрасно», что такое примитивно и что такое совершенно, «что такое низменно и что такое возвышенно?». Постигая гуманистический

смысл письма, люди становятся отзывчивее, благодарнее и более способные к сочувствию. Из книг черпаются новые знания, мысли, суждения, и становится ясно, что мир не разделен лишь на черное и белое, в нём гораздо больше цветности, тонов, чувств и эмоций. Эстетический потенциал гуманной книги невозможно переоценить. Человек, открывая и читая мудрую книгу, соприкасается с подлинной культурной сокровищницей мысли человечества.

В век компьютерных технологий обыденное, повседневное знание стало общедоступно. Как часто люди даже не задумываются о том, что они отвергают, не читая мудрых книг. Всё чаще мы видим в социальных сетях, что люди читать не любят. Нет ничего ценнее мудрой и полезной книги, ведь такая книга – это бесконечное знание. «Мир существует, потому что существует книга» [4, с. 96]. После прочтения доброй и полезной книги довольно часто люди меняются в лучшую сторону, становятся добрее. Каждая мудрая мысль, как песчинка в песочных часах, знанием падает в бездну человеческого разума, укрепляясь там и создавая условия для формирования гуманности, нравственности и справедливости. Эстетическое содержание мудрых книг проявляется в том, что они становятся гуманными учителями жизни, помогают постичь калокагативный смысл и истинную суть поступков человека. А эстетическая фасциация мудрых книг заключается в том, что они завораживают читателя, увлекают гуманным и увлекательным содержанием: душа становится кристальной, разум – духовным и нравственным, а сердце – прекрасным. Очень важно, чтобы человек не дошёл до абсурда и до комизма состояние эмпатийности. Иначе такой человек легко превращается в глупого фанатика, перенимающего лишь пустую форму, а не богатое содержание.

Любая машинописная, рукописная или виртуальная письменность является носителем информации, но особенно важно какие этические и эстетические ценности заложены в ней. Поэтому не стоит забывать об эстетическом и этическом информации. Ведь популярная книга ещё не значит, что она действительно мудрая. Мы говорим о калокагативном смысле, который вложен в неё автором. Есть книги, больше подходящие для легкого чтения, чтобы отвлечься от скуки, скоротать время. Они могут быть интересными, написаны красивым литературным языком, но всё же в них, как правило, нет глубоких размышлений, переживаний, катарсиса и иных философско-эстетических смысловых содержаний.

В заключение надо сказать, что письменность как социокультурное явление представляет собой непреходящий атрибут формирования цивилизованных отношений в обществе. Во-вторых, письменность является иллюстрацией эволюционного развития сознания человека, предоставляющего широкие возможности теоретического, методологического, инструментального приложения

творческо-созидательных возможностей человека в деле формирования духовного содержания и разнообразных эстетических форм "второй природы". В-третьих, письменность позволила человеку перейти на качественно более высокую ступень эволюции когнитивного бытия с эффективной системой получения, накопления, переработки и ретрансляции знаний и жизненного опыта человечества в соответствии с гуманистической и эстетической телеологией социального бытия. В-четвертых, эстетический фактор влияния письменности на социально-историческое бытие обнаруживается в дидактической практике: обучая письму учитель, преподаватель формируют в сознании учащихся и студентов высоконравственную культуру и трудолюбие, развивают интеллектуальный потенциал человека и его дееспособности. В-пятых, письменность является мощным методологическим инструментарием постижения, осмысления и преобразования человека, природы, общества и мышления в соответствии со эстетическими принципами, категориями и законами.

### **Литература**

1. Деррида Ж. О грамотности. / Перевод с французского Наталии Автономовой. – М.: Ad Marginem, 2000 г.
2. Гельб. И. Опыт изучения письма. – М., 1982 г.
3. Истрин В.А. Возникновение и развитие письма. – Москва, 1965 г.
4. Деррида Ж. Эдмон Жабе и вопрос книги. Письмо и различие. / Перевод Виктора Лапицкого. СПб: Академический проект, 2000 г.

**Замятина Н.А.**  
*кандидат исторических наук*  
*заместитель директора по НМР*  
*МБОУ «Гуманитарно-юридический лицей № 86*  
*г. Ижевск, Удмуртская Республика*

### **Социальный портрет крестьянства в Удмуртии**

Одним из самых сложных вопросов в рассмотрении проблемы социально-экономического положения крестьянства после коллективизации является его материальное положение и дифференциация. Связано это с недостаточной источниковой базой вопроса и как следствие слабой изученностью проблемы.

Коллективизация привела к массовому перераспределению собственности в деревне. Старые критерии дифференциации утратили свою значимость. Основным критерием деления крестьянства в коллективизированной деревне стала принадлежность крестьянского хозяйства к коллективному хозяйству. В этот период формируется категория сельских жителей, которых принято считать колхозниками. Но поскольку коллективизацией было охвачено не 100% крестьянской массы, то в деревне сохранилась и категория крестьян, которые вели прежнее индивидуальное хозяйство. Их принято считать единоличниками.

Их социальное и экономическое положение было различным. Зарождение колхозного строя в СССР привело к изменению основных принципов статистики и, поэтому сведения о материальном положении крестьянства весьма скудные. Они позволяют создать лишь общую картину материального положения крестьянства Удмуртии.

В Удмуртии было коллективизировано к 1934 году более 80% всех крестьянских хозяйств, что было несколько выше, чем в целом по стране. Это свидетельствовало о некоторых особенностях региона. Прежде всего, слабое развитие капиталистических отношений, отсутствие в деревне глубокой дифференциации крестьянства, а так же этнические особенности региона. На примере крестьянства Удмуртии наблюдается прямая зависимость между уровнем развития товарного хозяйства и сохранением единоличных крестьянских хозяйств.

По классификации, принятой финансовыми органами, к единоличным хозяйствам относились такие семьи, которые не состояли в колхозах и не являлись рабочими и служащими, основным источником существования которых было сельскохозяйственное производство, либо их подсобное хозяйство превышало установленный размер. Крестьянство республики было больше землеобеспечено, чем крестьянство центральных районов страны. Существовали серьезные

отличия в сохранении посевных площадей у единоличников по районам республики. Абсолютные показатели количества посевных площадей уменьшались с юга на север республики. В целом, в распоряжении единоличного крестьянства было земель меньше, чем у колхозного крестьянства. Единоличники отказывались от земельных наделов, но имели скот и огородный участок, то есть занимались сельскохозяйственной деятельностью, но при этом не платили налоги и не имели лесозаготовительных планов. Тем не менее, следует подчеркнуть, что посевные наделы единоличников не позволяли полностью обеспечивать хозяйство необходимым продуктом. Сократилось и количество инвентаря у единоличника. Доля общей стоимости инвентаря, находившегося в распоряжении единоличников, не соответствовала хозяйственному значению этого типа крестьянских хозяйств в общей системе аграрного сектора республики. Структура посевного клина единоличника оставалась прежней и отражала направленность хозяйства на внутреннее потребление. Невысокая урожайность всех культур была скорее показателем того, что при создании колхозов единоличникам выделялись худшие по качеству земли. Это не могло не сказаться на урожайности и на валовых сборах. Главным следствием всего выше перечисленного стало сокращение произведенного продукта в хозяйстве единоличника.

Поскольку в статистике того времени отсутствуют сведения о количестве посевных площадей единоличника, утверждать, что внутри этой категории существовали группы крестьян, хозяйства которых были различными по мощности производства, очень трудно. Учитывая незначительные абсолютные показатели посевных площадей единоличников, можно утверждать, что в целом хозяйства единоличников были мелкими по размерам.

Животноводство было второстепенным занятием крестьянства области, но имело большую значимость для обеспечения крестьянской семьи мясомолочными продуктами. Для характеристики материального положения крестьянства большое значение имели показатели обеспеченности скотом. Обеспеченность скотом хозяйств единоличного крестьянства республики выглядела следующим образом. В среднем на одно хозяйство приходилось 1,7 коров, 0,4 свиней, 4 овец, 0,9 лошадей. Сокращение поголовья овец приводило к существенному сокращению в рационе единоличного крестьянства мясных продуктов. Сокращение поголовья скота не могло не сказаться и на товарности хозяйства единоличника.

Коллективизация привела к сокращению производства крестьян единоличников. Это коснулось не только производства зерна и овощей, но и животноводства. Но показатели результативности этих видов производств дают возможность предположить, что это не могло существенно изменить материальное положение и пищевой рацион

крестьян единоличников республики. Но следует отметить, что производство было мелким.

Положение колхозного крестьянства было несколько иным, чем положение единоличного крестьянства. Связано это было с их вхождением в крупные коллективные хозяйства, основным типом которых были артели. Объединение в артели предполагало объединение производственной деятельности крестьян, что определило объединение средства производства. Колхозное крестьянство в период создания коллективных хозяйств было лишено основного инвентаря, используемого в полеводстве и самих полевых наделов. Значительно сократилось в годы сплошной коллективизации поголовье скота у крестьян, вступавших в колхозы. Неизменными остались размеры надворных построек и усадебных земель. Эти явления определили особенности материального положения крестьянства.

Анализировать бюджет крестьянской колхозной семьи мы можем на основании годовых отчетов колхозов, находящихся в фондах сельскохозяйственного отдела Обкома ВКП (б) и Народного комиссариата земледелия УАССР.

Основным источником дохода в крестьянской семье была работа в колхозе и получение натурального продукта в качестве ее оплаты. Оплата к 1934 году во всех колхозах республики осуществлялась по трудодням. На один трудодень выдавалась продукция сельского хозяйства (в первую очередь полеводства), которая производилась в данном хозяйстве. Начисление по трудодням в большинстве колхозов происходило только после завершения хлебопоставок государству и перечислению в различные зерновые фонды. Все это приводило к тому, что по трудодням выдавалось то количество зерна и других продуктов, которое было достаточным только для продовольственного снабжения крестьянской семьи. Размер платежей по трудодням был для всех колхозов индивидуальным и зависел от многих политических и экономических факторов. Для колхозов Удмуртии в годы их становления они были в коридоре от 0,7 и свыше 5 килограммов зерна всего. Количество трудодней, приходившихся на одного работающего в колхозе, составлял в среднем от 200 до 300. Большой разницы в количестве трудодней, начисляемых руководящему составу колхоза и рядовым его членам, не наблюдалось. Таким образом, в более выгодном положении были семьи, в которых соотношение самодеятельного и несамодеятельного населения было примерно одинаковым, размер их общих выплат был значительно больше остальных. Кроме зерна в качестве натуральной платы по трудодням выдавали картофель, сено, солому и продукты животноводства. Всего на выплаты по трудодням приходилось от 12% до 26% валового сбора зерновых культур в колхозах. В то время как единоличник распорядился всем объемом своего валового сбора.

Важным показателем материального положения крестьян было наличие в хозяйстве продуктивного скота. Весь рабочий скот находился в коллективной собственности. В среднем на одно личное хозяйство колхозного крестьянина к 1934 году приходилось: 1,5 голов КРС, 0,9 коров, 0,75 голов свиней, 0,13 голов свиноматок, 3,7 овец. Сравнивая показатели обеспеченности скотом колхозных и единоличных хозяйств, следует отметить незначительно большее обеспечение им хозяйств колхозного крестьянства. Сохранение в личных подворьях колхозного крестьянства республики значительного стада скота позволяет предположить, что в хозяйствах несмотря на жесткие условия выплат по трудодням, формировался фуражный запас. Следует, однако, подчеркнуть, что в подворьях колхозников преобладал скот, для содержания которого использовались грубые корма.

Социальное и экономическое положение колхозного и единоличного крестьянства было несколько различным. Они принадлежали к различным моделям аграрного производства. Это привело к изменениям в их материальном положении, в характере их труда, в доле произведенного ими продукта, которым они могли распоряжаться. Материальное положение колхозного крестьянства с учетом доли в колхозно-кооперативной собственности было несколько значительней, чем у единоличного крестьянства. Единоличник вел прежнее хозяйство, и характер его труда не изменился. Колхозник в общественном производстве был занят частично специализированным трудом, с внедрением машинного труда. Но производственная деятельность колхозника, из-за сохранения личного хозяйства ограниченного огородничеством и животноводством, была вынуждена удвоиться. Сейчас очень трудно определить какой труд для колхозного крестьянства был более важен. Основным источником существования для колхозного крестьянства был труд в колхозе. Именно там эта категория крестьянства зарабатывала основной вид продовольствия – хлеб.

Но уровень жизни крестьянства всех категорий был примерно одинаков. Единоличное крестьянское хозяйство было очень мелким, материальное положение было низким. Колхозное крестьянство вынуждено было большую долю произведенного продукта отправлять государству.

**Имамова Р. Р.**  
*Студентка 3 курса социально – гуманитарного факультета  
кафедры гуманитарных дисциплин  
Национального Исследовательского Университета  
Высшей Школы Экономики  
г. Пермь, Россия*

### **Проблема историчности короля Артура**

Король Артур – легендарная личность, объединяющая в себе черты, как исторического прототипа, так и литературного персонажа: героя британского эпоса и рыцарских романов.

По поводу первого упоминания короля Артура имеются противоречивые мнения. Для того, чтобы прийти к некоторой ясности, выделим два аспекта. Первый – упоминание Артура в исторических памятниках, второй – упоминание его в художественной литературе.

Принято считать, что первым историческим свидетельством существования Артура является «История бриттов» Ненния – валлийского историка VIII – IX века, который в своем предисловии к труду называет себя учеником епископа Эльвода. Автор в «Истории бриттов» упоминает двенадцать битв Артура с саксами, последняя из которых проходила на горе Бадоне: «Двенадцатая произошла на горе Бадона ; в ней от руки Артура пало в один день девятьсот шестьдесят вражеских воинов, и поразили их никто иной, как единолично Артур» [5].

Первым упоминанием короля Артура в литературе же считается валлийская поэма «Гододдин», который датируется около 600 г. н.э. Считается, что в этой поэме, сочиненной вскоре после битвы, впервые упоминается наш герой – там говорится, что некий Гварддур храбро сражался, «хоть и не был Артуром» [7, с. 22].

Важно отметить, что упоминание об Артуре встречается и в «Анналах Камбрии». Анналы - это набор летописей, которые описывают события с середины V по середины X в. н.э. [9, с. 17]. Они представляют из себя годовую хронологию истории Уэльса. Здесь зафиксировано много интересных фактов, в том числе имеется упоминание и об Артуре. В «Анналах» повествуется о битве при Бадоне 516 г., во время которой «Артур носил на своих плечах крест Иисуса Христа три дня и три ночи, и, таким образом, бритты одержали победу» [12]. Также в «Анналах» идет речь о битве при Камланне (537 г.), во время которой Артур погибает, и на Ирландию и Британию обрушивается опустошающий мор.

Упоминание об Артуре содержится и в исторической хронике валлийского монаха Гильды «О разорении и завоевании Британии» (ок. 550 г.). В частности, Гильда указывает на следующий факт:

«советники вместе с гордым королём ввели в страну яростных саксов, ненавистных Богу и людям, для отпора северным племенам» [6, с. 36]. Таким образом, здесь монах упоминает некоего короля, объединившего свои силы с саксами с целью сопротивления пиктам. Также, завязкой в определении жизни Артура можно считать упоминание Гильды о том, что битва при Бадоне совпала с его рождением: «Так продолжалось до года битвы у горы Бадон, где нечестивые полчища были окончательно разбиты. Случилось это, как мне ведомо, сорок четыре года и один месяц назад, и это был также год моего рождения. Но до нынешнего дня города нашей страны не заселены так, как прежде; они стоят опустевшие и разрушенные, поскольку, хотя войны с чужеземцами прекратились, междоусобные войны продолжаются» [3]. Однако автор умалчивает имя короля, хотя, как пишет В. Эрлихман: «более поздние источники утверждают, что он был достаточно хорошо с ним знаком» [7, с. 12].

Очень подробно анализирует источники по Артуру Вадим Викторович Эрлихман. Их он делит на созданные до XII века и после. Разделяющей точкой стоит труд Гальфрида Монмутского «История королей Британии». До появления данного труда были валлийский, британский этапы, а «в XIV веке все они, соединившись, дали жизнь новому, английско – монархическому этапу» [7, с. 22]. Здесь же В. Эрлихман рассматривает точку зрения о том, что источники, которые были до «Истории королей Британии» являются основой всех позднейших легенд про Артура, и только они являются подлинными. Но, анализируя данную проблему, он приходит к выводу, что это совсем не так: многие сочинения, последующие за «Историей» Гальфрида не подвергаются влиянию сочинениям, написанным до нее.

Кроме того, Вадим Владимирович охотно критикует источники. Например, в своем труде «Король Артур», подчеркивает недостатки такого источника как «История бриттов», автором которого является Нений: «переписывал в свой манускрипт обнаруженные им сведения, не обращая внимания на их недостоверность и противоречивость» [7, с. 7]. Ярким современным критиком историчности короля Артура является и Гай Халсалл. Он также как и В. Эрлихман критикует исторический источник Ненния «Историю бриттов». Г. Халсалл, анализируя данный источник, замечает, что читатель или же исследователь сам решает, исходя из своих потребностей, в каком ракурсе обратиться к источнику. Г. Халсалл имеет следующее мнение, что несмотря на возможность существования Артура, мы не можем воспользоваться плодами его исторической деятельности, так как они потеряны [10, с. 23]. Далее, Гай Халсалл обращается критикой и к поэме «Гододдин» замечая, что здесь показываются боевые действия одного воина, но точно не отмечается его имя [10, с. 22]. Напротив, А. А. Комаринец отмечает, что одним из главных героев в данной

поэме является Артур, который выступает и мудрым, и бесстрашным правителем, а также, главой отряда жестоких разбойников [4, с. 35]. Хотя, вследствие того, что поэма дошла до нас в рукописи XIII века, делать вывод об оригинальности эпизодов с Артуром невозможно, однако если отбросить сей факт, перед нами самое древнее полноценное упоминание об Артуре.

В. Эрлихман обращается и к труду Гильды «О разорении и завоевании Британии». Он, опираясь на существующую информацию об Артуре, отмечает интересный момент, что в данном источнике между поколениями «дедов» и «внуков» пустота, которую должно заполнить имя Артура. Однако, П. Фейлд предполагает, что работы Гильды очень приближенные: «анналы датируют битву при Бадоне 516 г – это на 19 лет позднее средней даты установленной Гильдой, хотя это вряд ли конечный результат, потому что дата Гильды очень приблизительная» [9, с. 17]. Главной целью Гильды было описание морального упадка бриттов. Но, кроме того, важно то, что в его труде упоминаются исторические деятели – Вортигерн и Аврелии Амброзий, а также внуки.

Далее рассмотрим другие литературы по проблеме историчности короля Артура.

Вопрос историчности короля Артура давно обсуждается учеными, писателями, историками и существует плюрализм мнений по данной проблеме. Обратимся к самым интересным и ярким аргументам.

Рассмотрим точку зрения английского историка, который специализируется на изучении институтов Римской империи и римской Британии. В своем труде «Век Артура» он отмечает, что мало говорится про историчность Артура. Кроме того, он предполагает правление Артура организующим принципом истории Римской Британии [13, с. 5].

История короля Артура является объектом нападения и британского профессора Д. Данвила. Он не видит хороших источников существования короля Артура, поэтому категорически отрицает его историчность: «нет никаких исторических свидетельств об Артуре, поэтому мы должны отбросить его от нашей истории, и прежде всего, из названия наших книг» [8, с. 187].

Что же касается Ж. Маркала, то здесь, наоборот, мы замечаем, что он верит в существование Артура. Отсюда в его труде «Король кельтов: легенды о короле Артуре и кельтские традиции» воссоздается Артур как истинный кельтский герой, который выступал против саксонского натиска. Он отмечает, что мы можем собрать свидетельства из литературы, истории, которые могут доказать реальность исторического существования короля Артура [11, с. 15]. Кроме того, данный автор делает акцент на кельтское наследие, отмечая то, что оно продолжает оказывать влияние на формирование

личности читателя. Возможно, поэтому автор в данном труде восстанавливает реальность короля Артура для того, чтобы поставить его как пример для подражания, то есть видим воспитательную функцию.

Ярко не показывая свою точку зрения, вера в историчность короля Артура замечается в труде Родни «Король Артура: правда за легендой». Через легенды автор пытается реконструировать историю Артура. Он отмечает, что каждая эпоха в определенный период времени переосмысливает Артура, и каждый период добавляет свое, поэтому для автора важно отделить то, что написано в средневековых романах от исторического воина [14, с. 19].

В V – VI веках рыцарство занимало важное место в жизни бриттов и вызывало полное восхищение. Можно предположить, что в результате король Артур избирался народом для того, чтобы отразить чувства, которые испытывала общество в тот период. Имеется мнение, что про Артура и рыцарей надо было писать именно в то время, так как усилия рыцарства были направлены против врагов религии [1, с. 17]. Действительно, из легенд известно, что в жизни кельтов важное место занимала религия, отсюда и легендарный Артур был христианином и защитником веры. Отсюда видим, что Т. Булфинч верит в существование короля Артура. Если американский писатель Т. Булфинч делает акцент на религию, то у В. Вагнера мы видим обратное. Он отвечает, что сейчас трудно сказать в какой степени эти легенды оказывали влияние на религиозные воззрения [2, с. 7].

В своей книге «Миры Артура» Гай Халсалл называет историю короля Артура «псевдо-историями» и показывает свой исторический обзор тех события. Кроме того, важно заметить, что Г. Халсалл в данном труде обращается и к проблеме профессионального подхода к прошлому: историки, аккуратно изучая факты, ради красоты и романтики готовы исказить прошлую историю. Отсюда, он показывает Артура с двух сторон: с одной – традиционный «исторический» Артур, который ввел борьбу с англосаксами, с другой – Артур из мифов и легенд [10, с. 3].

Изучая литературу по истории короля Артура, мы можем выявить интересную тенденцию. В 1970 – е годы историчность Артура не признавали, например, Морис Джон, Дэвид Данвила. А начиная с 1990- х годов на Артура начинают смотреть с другого ракурса и видеть в нем подлинность и важность. Значимость короля Артура актуальна и в наши дни, как пример для подражания. В данном случае можем привести в пример Жан Маркала.

Отсюда данная закономерность, скорее всего, связана с тем, что в наши дни утратили актуальность такие понятия как честь, ответственность, храбрость, благочестие, поэтому историки начинают уклоняться к суждению историчности короля Артура. Если даже вся история про Артура миф, то все же мы знаем, что миф это не жизнь, а

пример, которому следует подражать, как отмечает А. Лосев в своих сочинениях.

Но все же не стоит думать, что в 70-е годы люди были ответственнее, храбрее, благочестивее. Данную тенденцию можно связать и с научными причинами: появление новых данных, эволюционирование исследовательских парадигм к 1990-м годам.

Итак, мы видим плюрализм мнений по вопросу историчности короля Артура в источниках и в историографии. Нет абсолютных, достоверных аргументов в защиту того или иного точки зрения, отсюда данный вопрос остается открытым.

Говоря об историчности Артура, можно утверждать, что большинство ученых признают возможность реального существования подобного героя или нескольких его прототипов. Многие исследователи также склоняются к мысли о том, что Артур как отдельная личность не существовал, а имя Артура было приписано какому-либо реальному лицу, известному в традиционной истории под другим именем. Предписанные же Артуру легендарные героические черты ставятся под сомнение абсолютным большинством исследователей, поскольку легендарным сюжетам свойственно преувеличивать деяния исторических деятелей, а также возводить их в ранг мистического и сверхъестественного.

Не прошедшая популярность артурианы в литературе, кинематографе и пр. подтверждает неисчерпанность данного сюжета и данной темы в современном обществе.

### Литература

1. Булфинч Т. Мифы и легенды рыцарской эпохи. М., 2009.
2. Вагнер В. Норвежские, кельтские и тевтонские легенды. М., 2009.
3. Гильда. О разорении Британии [Электронный ресурс] // Восточная литература: Интернет-сайт. URL: <http://www.vostlit.info/Texts/rus/Gildas/frametext.htm> (проверено: 14.04.13).
4. Комаринец А.А. Энциклопедия короля Артура и рыцарей Круглого стола. М., 2001.
5. Ненний. История бриттов [Электронный ресурс] // Восточная литература: Интернет-сайт. URL: <http://www.vostlit.info/Texts/rus/Nennius/framenenn.htm> (проверено: 18.04.13).
6. Штокмар В. В. История Англии в Средние века. СПб., 2005.
7. Эрлихман В. В. Король Артур. М., 2009.
8. Dumville D. Sub-Roman Britain: History and Legend // History. – 1977. - №62. – P. 173–192.
9. Field P. Arthur's Battles//Arthuriana. - 2008. - № 4. – P. 3 - 32.
10. Halsall G. Worlds of Arthur: Facts and Fictions of the Dark Ages. Oxford, 2013.

11. Markale J. King of the Celts: Arthurian Legends and Celtic Tradition. Paris, 1994.
12. Medieval Sourcebook: The Annales Cambriae 447-954 (The Annals of Wales): Интернет-сайт. URL: <http://www.fordham.edu/halsall/source/annalescambriae.asp> (проверено: 12.03.13).
13. Morris J. The Age of Arthur: A History of the British Isles from 350 to 650. New York, 1973.
14. Rodney. C. King Arthur: The Truth Behind the Legend. New York, 2003.

**Кондакова Е.П.**

*К. пед. н., старший преподаватель кафедры социологии  
и общетеоретических дисциплин  
Белгородского государственного института искусств и культуры  
г. Белгород, Россия*

### **К вопросу о музейном предмете**

В настоящее время роль музея в социокультурном пространстве связана с расширением и углублением его образовательной деятельности. Степень востребованности обществом информационного потенциала музея совпадает с присущими ему функциями – быть хранителем и транслятором подлинных свидетельств культуры. Основная цель образовательной деятельности музея – включение индивида в единое историко-культурное пространство.

Образовательная деятельность музея осуществляется через организацию педагогического процесса, который проходит в различных организационных формах (индивидуальных, групповых, коллективных) на основе музейного предмета с привлечением разнообразных текстов, наглядных пособий, аудио-, видео- и компьютерной техники, а также технологий, позволяющих включить в педагогический процесс, как интеллект, так и эмоции. Средством реализации образовательной деятельности музея выступает музейно-педагогический процесс, представляющий собой, по мнению Б. А. Столярова, «системно организованное и четко направленное взаимодействие музейного педагога и учащихся, ориентированное на формирование в условиях музейной среды творчески развитой личности» [10, с. 106]. Музейно-педагогический процесс включает три взаимосвязанных звена: музейный педагог, музейный предмет, музейный зритель.

В данной статье нам хотелось бы рассмотреть и охарактеризовать музейный предмет как средство обучения при организации музейно-педагогической деятельности. Необходимо, однако, отметить, что говоря

о музейном предмете нельзя не сказать о музейной коллекции, где музейный предмет выступает в роли центрального звена, а также о фонде научно-вспомогательных материалов, который основан на воспроизведении копии музейного предмета. Таким образом, мы будем рассматривать музейный предмет, фонд научно-вспомогательных материалов и музейную коллекцию как средства организации музейно-педагогического процесса, проходящего не только в рамках музея, но и при организации музейно-педагогической деятельности в образовательных учреждениях. В связи с этим рассмотрим, что понимается под средствами обучения в педагогике.

В педагогике под средствами обучения понимают объекты, созданные человеком, а также предметы естественной природы, выступающие в образовательном процессе в качестве носителей учебной информации и инструментов деятельности педагога и учащихся для достижения поставленных целей образования; предметы, которые являются сенсомоторными стимулами, воздействующими на органы чувств обучающихся и облегчающие им познание мира, побуждающие их к учебно-познавательной деятельности [9].

На наш взгляд заслуживает внимания классификация средств обучения предложенная С. Г. Шаповаленко, где *средства обучения* подразделяются на группы по характеру представления в них окружающей действительности, образуя следующие группы:

*Натуральные объекты* – включают предметы объективной действительности для непосредственного изучения: образцы и коллекции материалов, сырья, инструментов, растений, гербарии, чучела животных, микропрепараты, реактивы и др.

*Изображения и отображения материальных объектов (оригиналов)*: модели, муляжи, макеты, таблицы, иллюстративные материалы (рисунки, фотоизображения, картины, портреты), экранно-звуковые средства (диафильмы, серии диапозитивов (слайдов), кинофильмы, транспаранты, видео- и звукозаписи, пластинки, радио и телепередачи).

*Средства обучения, представляющие описания предметов и явлений объективной действительности условными средствами* (слова, знаки, графики), текстовые таблицы, схемы, графики, диаграммы, планы, карты, учебные книги, дидактические материалы и др.

*Технические средства обучения* – транспаранты, диа- и кинофильмы, видеофильмы, звукозаписи, компьютерные программы и др. [2].

Необходимо отметить, что при организации музейно-педагогического процесса используются как общепедагогические, так и собственно специфические средства, специфика которых состоит в использовании включенных в собрание музея музейных предметов (коллекций), преимущественно трехмерных вещественных объектов (памятников природы или памятников истории и культуры), являющихся подлинными свидетельствами (первоисточниками)

фактов, явлений, событий, процессов в общественной жизни и в природе [11, с. 129].

Н. А. Никишин (заведующий Лабораторией музейного проектирования РИК) определяет *средства музейно-педагогического процесса* как способы, приемы, инструментарий музейной деятельности. Он, считает, что *музейные средства* – это совокупность элементов знакового обеспечения коммуникации, используемых преимущественно в музеях [4, с. 25].

Так, М. Г. Чесняк в качестве *средств музейно-педагогического процесса* изучает предметно-пространственную и деятельностную формы музейной коммуникации [13]. С. Л. Троянская, помимо традиционных средств обучения, выделяет специфические визуальные *средства музейно-педагогического процесса*: музейный предмет, музейную экспозицию, музейную среду [12]. Т. А. Приставка рассматривает следующие *средства музейно-педагогического процесса*: музейный предмет, музейный дизайн, вспомогательные аудиовизуальные, компьютерные технологии [5].

Опираясь на выше изложенное, мы в качестве специфических средств музейно-педагогического процесса выделяем такие, как: *музейный предмет, фонд научно-вспомогательных материалов, музейная экспозиция*, охарактеризуем их.

1. *Музейный предмет*. В издании «Основы советского музееведения» (1955 г.) авторы пользуются термином *музейный предмет*, при этом предмет рассматривается как источник, представляющий возможность получения непосредственного опыта чувственного познания. Музейный предмет, согласно представлениям исследователей, – это первоисточник знаний и непосредственный объект познания, ценность которого определяется степенью информативности.

В российском музееведении последних десятилетий XX века проблемы, связанные с музейным предметом, его свойствами и функциями, наиболее подробно разрабатывались В. Ю. Дукельским, В. В. Кондратьевым, Н. А. Никишиным, Л. Т. Сафразьяном, В. М. Суриновым, А. М. Разгоном. При этом исследования В. М. Суринова, Г. С. Кнабе и Л. Т. Сафразьяна, а так же Н. Г. Самариной углубляли представления о музейном предмете как историческом источнике [14, с. 41].

Существует следующее определение понятия музейного предмета: «*Музейный предмет* – движимый объект культурного и природного наследия, первоисточник знаний и эмоций, изъятый из среды бытования или музеефицированный вместе с фрагментом среды и включенный в музейное собрание. Обладает значимым для социума информационным потенциалом, музейной ценностью, которая складывается из научной, исторической, мемориальной, художественной ценности, и свойствами музейного предмета» [8].

В настоящее время музееведение подошло к пониманию, что все объекты наследия могут быть музеефицированы, в связи, с чем возникает

необходимость расширения понятия музейного предмета. А. М. Разгон дает следующее определение музейного предмета: «*Музейный предмет* – это извлеченный из реальной действительности предмет музейного значения, включенный в музейное собрание и способный длительно сохраняться» [6]. Шулепова Э. А. определяет музейный предмет так: «*Музейный предмет* – это включенный в музейное собрание историко-культурный или природный объект, обладающий музейной ценностью, являющийся источником разнообразных знаний и эмоционального воздействия» [14, с. 65].

Образовательно-воспитательный потенциал музейного предмета, заложен в его способности, воздействовать одновременно на интеллектуальную и эмоциональную сферы личности. Влияние образовательного потенциала музейного предмета на личность усиливается в рамках музейной среды, так как музейное пространство обладает образовательным потенциалом [3, с. 14].

2. *Фонд научно-вспомогательных материалов.* В музейной практике часто возникает необходимость воспроизвести музейный предмет, тем самым возникает понятие *воспроизведение музейных предметов*, выполненных с целью демонстрации в экспозиции в случае невозможности или нежелательности экспонирования подлинника. Таким образом, создается *фонд научно-вспомогательных материалов*. К ним относятся копии, репродукции, макеты, модели, муляжи, слепки, голограммы. В отдельных случаях точное воспроизведение музейного предмета приобретает статус «вторичного оригинала» и включается в основной фонд музея. Предполагается, что такой предмет должен и способен выполнять функцию первоисточника [14, с. 54]. Необходимо отметить, что научно-вспомогательные материалы необходимо использовать с осторожностью, чтобы не произвести подмены подлинного музейного предмета. Но, тем не менее, употребление фонда научно-вспомогательных материалов способствует формированию представления об эпохе существования подлинного предмета, технологии его изготовления и использования.

Музейные предметы и научно-вспомогательные материалы являются источниками музейной деятельности, а их комбинация лежит в основе построения музейной экспозиции.

3. *Музейная экспозиция* является основной формой взаимодействия с аудиторией посредством демонстрации музейных предметов и фонда научно-вспомогательных материалов, специально организованных и размещенных для осмотра и обозрения. Музейная экспозиция – это важнейшее звено музейной коммуникации. Считается, что только коммуникация, осуществляемая в процессе создания и восприятия экспозиции, может быть признана специфически музейной, не воспроизводимой в рамках других общественных институтов [14, с. 257]. По мнению Ю. Родемера (1977 г.), музейная экспозиция представляет собой систему, которая объединяет предметы – знаки общественно-

исторического содержания, являясь средством выражения смыслов, которые находятся за пределами информационного поля музейного предмета [7].

По определению Б. А. Столярова «Музейная экспозиция – это целенаправленная и научно обоснованная демонстрация композиционно организованных, снабженных комментариями, технически и художественно оформленных музейных предметов, создающих специфический музейный образ природных и общественных явлений» [11].

На базе музейной экспозиции могут решаться образовательно-воспитательные задачи, так как создаваемое экспозицией образовательное пространство является призмой, посредством которой индивид вступает в диалог с различными культурными эпохами.

В последние десятилетия преподавание традиционных и инновационных школьных курсов по народной культуре все в большей мере опирается на музейную экспозицию, которая ранее воспринималась как иллюстрация к содержанию школьного курса. В настоящее время педагогами осознаются возможности музейной экспозиции, благодаря которым расширяются и углубляются представления о предмете изучения, развивается творческое мышление, эмоциональная культура, способность образного восприятия, ценностные ориентации учащихся. Используя музейную экспозицию в учебно-воспитательном процессе, педагог тем самым воспитывает подрастающее поколение на традициях и в соответствии с законами развития природы и истории человечества.

Таким образом, музейный предмет, фонд научно-вспомогательных материалов, музейная экспозиция выявляют специфику восприятия музейной информации, посредством которой музей, организуя музейно-педагогический процесс, реализует свои возможности в обучении, воспитании и развитии посетителей. Проведенный анализ позволяет нам представить соотношение педагогических средств обучения, на основе классификации С. Г. Шаповаленко, и средств музейно-педагогического процесса (см. таблицу 1) [2, с. 75].

**Таблица 1 - Соотношение педагогических средств обучения  
и средств музейно-педагогического процесса**

<b>Средства обучения</b>	<b>Средства музейно-педагогического процесса</b>
<b>Натуральные объекты</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- образцы и коллекции материалов, сырья, инструментов, растений;</li> <li>- гербарии;</li> <li>- чучела животных, микропрепараты;</li> <li>- реактивы и др.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- вещественные источники;</li> <li>- музейная экспозиция.</li> </ul>
<b>Отображения и изображения материальных объектов (оригиналов)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- муляжи;</li> <li>- модели;</li> <li>- таблицы;</li> <li>- макеты;</li> <li>- иллюстративные материалы (фотоизображения, рисунки, картины);</li> <li>- экранно-звуковые средства (серии диапозитивов (слайдов), диафильмы, кинофильмы, пластинки, видео- и звукозаписи).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- вещественные источники;</li> <li>- изобразительные источники;</li> <li>- музейная экспозиция.</li> </ul>
<b>Средства обучения, представляющие описания предметов и явлений объективной действительности условными средствами</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- текстовые таблицы;</li> <li>- слова, знаки, графики;</li> <li>- диаграммы;</li> <li>- схемы;</li> <li>- графики;</li> <li>- учебные книги;</li> <li>- карты;</li> <li>- планы;</li> <li>- дидактические материалы и др.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- вещественные источники;</li> <li>- вербальные источники;</li> <li>- знаковые;</li> <li>- изобразительно-графические.</li> </ul>
<b>Технические средства обучения</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- диа- и кинофильмы;</li> <li>- звукозаписи;</li> <li>- видеофильмы;</li> <li>- компьютерные программы и др.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- изобразительные источники (изобразительно-художественные, изобразительно-натуральные, изобразительно-графические);</li> <li>- звуковые источники.</li> </ul>

Таким образом, музейный предмет, выступающий компонентом музейно-педагогического процесса, возможно, использовать при познании окружающего мира не только в рамках музея, но и также при организации музейно-педагогической деятельности в образовательных учреждениях, тем самым позволяя обучающемуся занимать позицию не пассивного созерцателя, а выступать в роли активного исследователя.

Музейная педагогика как отрасль педагогической науки раскрывает взаимодействие музея и образовательного учреждения и, на современном этапе модернизации отечественного образования, переходит в качественно новую фазу развития, которая открывает возможность поэтапного формирования личности посредством музейно-

педагогических программ. Отбор средств музейной педагогики, в том числе и музейных предметов, и включение их в образовательный процесс музея и образовательного учреждения зависит от поставленных целей и конкретных задач, от возрастных особенностей аудитории, а также от особенностей музейно-педагогической деятельности в условиях региона.

### Литература

1. Кондакова Е.П., Стручаева Т.М. Формирование готовности учителя к использованию средств музейной педагогики в начальной школе. Монография. Белгород: Изд-во БелИПКППС, 2012.
2. Кормакова В. Н. Основы дидактики: учеб. пособие / под общ. ред. И.Ф. Исаева. Белгород: Изд-во БелГУ, 2007.
3. Музейная педагогика: Междисциплинарные диалоги. Первая тетрадь. СПб., 1998.
4. Никишин Н. А. Музейные средства; знаки и символы // Музейная экспозиция. М., 1997.
5. Приставкина Т.А. Формирование ценностного отношения школьников к художественному наследию в образовательном процессе регионального музея: автореф. к-та пед. наук. Белгород, 2005.
6. Разгон А.М. Музейный предмет как исторический источник. // Проблемы источниковедения истории СССР и специальных исторических дисциплин. М., 1984. – С. 177-185.
7. Родемер Ю. Методы и средства музейной работы: Педагогика обслуживания отдельного посетителя // Музееведение и охрана памятников: Научн.-реферат. Сб. Вып. 2. М., 1980.
8. Российская музейная энциклопедия / Режим доступа: <http://www.museum.ru/rme/dictionary.asp>
9. Слостенин В. А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Под ред. В.А. Сластенина. – 3-е изд., стереотип. М.: Издательский центр «Академия», 2004.
10. Столяров Б. А. Музейная педагогика. История, теория, практика.: учеб. пособие. М.: Высш. шк., 2004.
11. Столяров Б.А., Соколова Н.Д., Алексеева Н.А. Основы экскурсионного дела: учебное пособие для студентов педагогических вузов. СПб., 2001.
12. Троянская С. Л. Развитие общекультурной компетентности студентов средствами музейной педагогики: автореф. дисс.... к-та пед. наук. Ижевск, 2004.
13. Чесняк М. Г. Гражданское воспитание старшеклассников средствами музейной педагогики: автореф. дисс.... к-та пед. наук. Ставрополь, 2006.
14. Шулёпова Э.А. Основы музееведения: Учебное пособие. М.: Едиториал УРСС, 2005.

**Кривенок О.Н.**  
Учитель истории и обществоведения  
Государственного учреждения образования  
«Средняя школа № 12 г. Минска»  
Г. Минск, Беларусь

## **Начало профессионального педагогического образования на территории Беларуси. Учительская семинария в г. Молодечно**

### **Открытие семинарии**

В начале 60-х годов XIX века в Беларуси существовали низшие школы трех типов: приходские, церковные и церковные.

Народные училища в дореволюционной России - это низшие учебные заведения, начальные школы на селе. В течение двух лет их было создано 400, но не было учителей. С этой целью - подготовить свой постоянный контингент учителей из местного населения - и решено было открыть в местечке Молодечно Вилейского уезда Виленской губернии учительскую семинарию [1, с. 283 - 284].

Почему именно Молодечно было выбрано для семинарии? Первый директор семинарии А.И.Забелин в своей статье «Опыт учительские семинарии в Северо-Западной России» отмечает, что городок Молодечно по сути не очень удобное для учебного заведения. Расположено оно в довольно глухом месте - до Вильнюса 120 верст, до Минска - 66. Надо было выписывать все - от книг до продуктов [2, с. 2].

А выбрано местечко главным образом потому, что здесь был готов казенный здание бывшего католического монастыря. В нем, а также в восьми деревянных жилых флигелях и расположилась семинария. Каменный двухэтажный дом был построен в 1757-1760 годах, таким образом, до открытия семинарии он просуществовала более 150 лет, за все это время он не перестраивался [3, с. 91].

Цели Молодечненской учительские семинарии, на мой взгляд, лучше всех определил первый ее директор А.И.Забелин в уже упомянутой статье: «... воспитывать настоящих радетелей православия, приверженцев русской народности, родного слова, родной мысли, достоинства и богатства их русского отечества».

Первые учебные заведения типа педагогических семинарий появился в Германии в XVII веке, в России - при Московском университете в 1779 году и в 1786 году в Петербурге. В 1859 году возникла частная учительские школа в Петербурге, в 1860 году открыта первая учительские семинарии в Москве при воспитательном доме, в 1861 году - в Дерпце, в 1862 году - в Киеве, в 1863 - в Москве, в следующем 1864 году была открыта семинария в Молодечно. На окраинах тогдашней Российской империи Молодечненская семинария

была первой русской православной семинарией (семинария в Дерпце была немецкой) .

Инициатива создания в Молодечно наставнической семинарии принадлежала попечителю Виленского учебного округа князю А.П.Ширинскому . 20 апреля 1863 года князь направил «представление» в Министерство народного просвещения об учреждении учительской семинарии, к представлению был приложен проект устава для Белорусского учительские семинарии.

Намечалось, что воспитанников будет всего 80: 60 - казенных стипендиатов и 30 человек, учащихся за свой счет. На содержание семинарии казной отпускалось ежегодно 11280 рублей. 17 марта 1870 года было утверждены новые штаты учительские семинарии. Было повышено штатное содержание с прежних 11280 рублей до 14800 рублей.

В семинарии изучались: Закон Божий, русский и церковнославянский языки, главные основы педагогики, арифметика, геометрия, черчение, русская история, русская география, чистописание, пение. Штат семинарии: директор, два учителя и учитель народного училища. Директором был назначен кандидат Московского университета А.Л.Забелин, учителями - Н.П.Барсов и Л.Г.Малишевский, учителем народного училища - А.Давидович. Все, кроме последнего, были с высшим образованием [ 6 , с.15 - 16 ] .

Что собой представлял здание учительские семинарии ? Дадим слово бывшим воспитанникам . Иван Адамович Михаленок вспоминала : "Учебный корпус представлял собой массивной кирпичное двухэтажное помещение в виде буквы П с собственной церковью. Три большие одноэтажные деревянные корпуса отводились под общежития семинаристов. Несколько деревянных зданий меньшего размера были отданы под квартиры для преподавателей, вспомогательные службы и мастерские , отдельно стоял большой деревянный здание начальной школы ... " Так выглядела семинария в начале XX веке [4, с. 10].

#### **Учеба, быт, жизнь семинарии**

В 1870 году были утверждены новое положение и штаты, которые потом перенесли на все учительские семинарии. Был добавлен третий класс, увеличены программы, введены должности третьего учителя, началось обязательное обучение ремеслам и гимнастике, увеличилась до 90 рублей в год стипендия [6, с. 51 - 52].

Через два года при семинарии был создан подготовительный класс, не связанный с семинарских курсом. Кандидаты, которые собирались из разных губерний Беларуси, сначала направлялись в начальное училище при семинарии, оттуда по экзамену распределялись в первый класс семинарии, в подготовительный класс или в начальное училище. Только в конце 70-х годов была

установлена при поступлении в семинарию конкурсная система [6, с. 19].

В 1907 году семинария стала четырехклассной, были расширены программы. В курс русского языка ввели словесность и историю литературы, в курс педагогики - психологию и историю педагогики, был расширен курс истории, были добавлены часы по точным и естественным дисциплинам. Главное место в учебной программе занимал Закон Божий. Если в 1870 году на него в неделю приходилось 9 часов, то в 1907 - 14, на русский и церковнославянский языки соответственно 10 и 22 часа. Только после революции 1905-1907 годов по требованию обучаемых был введен курс физики [7, с.6].

Главное внимание в семинарии обращалось на технику «учительского ремесла». Когда к семинарии было присоединено народное училище, в нем начались практические занятия воспитанников выпускного класса. Сначала они велись по Ланкастерской системе (взаимного обучения). После реформы 1870 года здесь произошли перемены. Было введено суточное дежурство в училище воспитанников выпускного класса, параллельно давались образцовые уроки - по одному на день в присутствии учителя и всех воспитанников выпускного класса, а также учителя начального училища. Образцовые уроки велись по отдельному расписанию, составленному на весь учебный год. Материал на его давался учителем начального училища за неделю или за два. Воспитанник разрабатывал конспект, давал урок. Дважды в неделю уроки обсуждались на конференциях, причем сначала оценивал урок сам воспитанник, потом его одноклассники, а потом оценку давал сам директор.

В четвертом классе были выпускные экзамены по русскому языку (писали диктант и сочинение), по арифметике и по русской истории.

Воспитанники занимались ремеслами - сначала плетением корзин, потом столярной и токарной делом. В теплое время года вместо уроков ручного труда занимались в саду и огороде. Воспитанники учились современным приемам в обработке почвы. Был посажен большой сад в 250 деревьев. Овощеводство очень интересовало воспитанников. Большинство из них были из бедных семей и ничего с огородничества, кроме картофеля, капусты, свеклы не знали. Поэтому помидоры, огурцы, петрушка, репа были для них новинкой.

В 1870 году при семинарии была основана метеорологическая станция для наблюдения за влажностью, температурой, осадками, направлениями ветра [6, с. 27 – 28].

А где же жили семинаристы? Сначала воспитанники нанимали квартиры группами по землячеству. Каждая квартира представляла собой артель, продукты для нее доставляли поставщики, или их

покупали сами воспитанники. Интересной была их первая форма: кумачовая рубашка-косоворотка, синие шаровары в сапоги, свитка кондукторскую образца или кожух. В 1907 году была утверждена новая форма: черная суконная рубашка с поясом и брюки навыпуск, черный шинель с толстыми металлическими пуговицами, черные ботинки.

Через 13 лет после основания при семинарии был открыт интернат, в котором обязательно должны были жить казенные стипендиаты. В общежитии царил муштра, все делалось по звонку. В 7 часов утра он поднимал воспитанников с постели. По звонку становились в ряды на молитву, которую по очереди читали семинаристы, после молитвы по звонку шли в столовую, после вечерней молитвы в 11 часов ложились спать. Такое казарменное жизнь вызвало оппозицию против строя и дисциплины. Так, в ноябре 1885 года состоялось выступление воспитанников, так как температура в спальнях дошла до 3 градусов [7, с. 6].

В семинарии была своя церковь, занимала она два этажа левого крыла, над церковью возвышалась звонница с одним большим колоколом и несколькими меньшими. Накануне праздников и в праздники происходило обязательное богослужение. Воспитанники становились рядами около левой стены, учителя - около правой. Перед ними находился хор воспитанников. Ежегодно в Страстной недель шли на исповедь с обязательным представлением справок об этом.

Молодечненский учительская семинария была оригинальной учебным заведением. Здесь было бесплатное обучение, были государственные и частные стипендии. В других же семинариях обучение было платным. В семинарии сначала было установлено 60 государственных стипендий. С течением времени количество их не увеличилось, но рос их размер - 80, 90, 95 рублей. Было в семинарии и 12 частных стипендий от 45 до 180 рублей в год. В фондах Национального архива Республики Беларусь хранится интересный документ 21 октября 1865 попечитель Виленского учебного округа сообщил, что жители Вильно в ознаменование памяти Ломоносова выразили пожелание установить при Молодечненской учительской семинарии стипендию для подготовки на должность учителя народных училищ Северо-Западного края одного из лучших учащихся народных училищ из крестьянского сословия. Стипендии присваивалось название Ломоносовского.

Об успешном сборе денег на нее мы узнаем из письма попечителя Виленской учебной округа от 29 октября 1865 года. В котором он отмечал, что сбор пожертвований составил необходимую для указанной цели сумму даже с избытком. А из книги А.В.Ярушевича, последнего директора семинарии, "Молодечно и его учебные заведения" (Вильнюс, 1914) становится известным, что

капитал, пожертвованы разными лицами, составил 2400 рублей. Всего за время существования семинарии были два Ломоносовский стипендиаты ( стипендия составляла 120 рублей в год). Но, к сожалению, Ярушевич не называет их фамилий.

### **Внеклассная жизнь**

В 1910 году при Молодечненской семинарии был открыт педагогический музей. Целью его создания было "знакомства учителей и воспитанников семинарии с учебными пособиями, учебными книгами, классной мебелью». До 1915 года в его фондах находилось до 2000 экспонатов различных книг и пособий. Посещали музей воспитанники, слушатели педагогических курсов и учителя начальных школ [8, с . 8].

Отдельного разговора заслуживает и семинарская библиотека. По сведениям директора семинарии А. Ярушевич, в 1915 году в библиотеке насчитывалось 3500 томов, в том числе и 1500 старых педагогических часописау, книг, брошюр. По словам того же Ярушевич, семинаристы читали с интересом, особенно классиков русской и мировой литературы. Количество прочитанных книг ежегодно доходило до 40 учебников на ученика, художественных произведений не хватало, их зачитывали буквально до дыр.

Начиная с 1905 года при семинарии был создан драматический кружок, который ставил спектакли по произведениям Гоголя, Чехова, Островского и других драматургов . Силами кружка проводились и торжественные вечера, посвященные 200-летию Полтавской битвы, 100-й годовщине битвы под Бородино и различные мероприятия [6, с . 47-48] .

Не очень часто, но тем не менее воспитанники выезжали на экскурсии. В 1912 году группа обучаемых, насчитывавшая более тридцати человек, поехала на экскурсию в Москву, где посетила мировой войной учителя семинарии организовали подготовку чучел для создания в будущем! историко-природоведческого музея, но он так и не был открыт. Помимо вышеуказанных, при семинарии работали литературный и историко-краеведческого кружки [2, с. 2].

Как известно, Молодечно было расположено между болотами, реками, водоемами, что было причиной различных заболеваний среди семинаристов и преподавателей (болезнь глаз, холера, брюшной тиф, дифтерия). На первом этапе своего развития семинария не имела ни своего врача, ни фельдшера. Но уже в 1879 году при семинарии начал работать сначала фельдшер, а затем ввели штатную единицу врача. В 1886 году была открыта аптека и одна палата для больных [6, с. 33].

Семинаристы имели возможность учиться игре на скрипке, балалайке. В 1900-1907 гг. в семинарии был даже свой симфонический оркестр. Организовали его: учитель музыки Карл Антонович Данди, чех по национальности.

Пение в семинарии были поставлены очень хорошо: знакомили с теорией музыки, был свой хор, учили дирижировать. В 1865 года работал здесь учителем русского языка магистр духовной академии Ю.Ф. Крачковский (в дальнейшем известный этнограф и фольклорист), который аказауся таким знаток и любителям спевау, что организованный им в семинарии хор личыгуса лучшим в Беларусии [8, с. 8]. Своего расцвета хор достиг в начале 1900 года, когда им руководил учитель пения Кудрешов. В это дело - обучение пению - он вкладывают всю душу. Хор одинаково хорошо выполнял светские песни и церковные песнопения. Чтобы послушать хорошие песни, на церковные службу сюда приезжала даже семья попечителя Виленского учебного округа....

### **Выпускники**

Ярких выпускников в Молодечненской семинарии было немало - общественные деятели, военачальники, деятели культуры. Но особого внимания, наверное, заслуживающие те из выпускников, кто все свои жизнь отдал школе. Семинария дала много учителей, которые стали настоящим мастерами своего дела. М.Д.Иванкевич согласно воспоминаний его учеников, был «патриархом» народных учителей, человеком благородных душевнана качеств. Бывший учащийся семинарии Т.К.Касяк после окончания семинарии в 1899 году был направлен на работу в Литву, а в 1939 году уехал на Мядельщину, где в Кривичах организовала вечернюю школу.

Выпускник семинарии В.А.Самцевич, уроженец Борисовщины, был известным краеведом, в 1928 - 1932 гг. работал научным секретарем Центрального бюро краеведения Института белорусского культуры.

Свидетельство об окончании семинарии в Молодечно имел выдающийся белорусский певец Михаил Забейда-Сумицкий, солист оперных театралa Варшавы, Познани, Харбина, Праги и знаменитого миланского «Ла Скала».

Учился здесь также Михаил Камыш (Михаил Семенович Куделька) - поэт, один из основателей литературного объединения «Молодняк». Свои литературные способности он проявил еще в семинарии.

За полвека существования семинарии ее окончили более 2000 человек. В 1915 году в связи с приближением фронта семинария была эвакуирована в Смоленск и там через пять лет перестала существовать. Из всех эвакуированных семинарий Молодечненская была самой необеспеченной - не было уже ни библиотеки, ни музея - разграбили немцы. Все попытки выяснить лес ее архива закончились безрезультатно, в Смоленске его нет. Какая-то его часть - официальная - находится в Вильнюском архиве, но доступ к этим документов теперь почти невозможен [2, с. 3].

## Литература

1. Просвещение и педагогическая мысль в Беларуси с древнейших времен до 1917г. Мн., 1985, с. 283 - 284
2. Гаськова А. Мужичский университет // Минская правда. 2003. 28 января, С. 2 - 3
3. Кохановский Г.А. Молодечно. Историко-экономический очерк. Мн., 1988, с. 91 - 95.
4. Гаськова А. В самом начале // Молодечненская газета, октябрь 1994, с. 10
5. Энциклопедия. Т. 5 Мн., 1999, с. 50
6. Ярушевич А. Молодечно и его учебные заведения. К пятидесятилетию Молодеченской Учительскую семинарии. Вильна, 1914.
7. Учеба, быт, жизнь семинарии // Молодечненская газета. 1994. 26 ноября с. 6
8. Голоса разбуженных птиц // Региональная газета. 1999. 21 - 27 мая, С.8

**Кухта С.В.**

*Студентка I курса магистратуры  
Сибирского федерального университета  
г. Красноярск, Россия*

### **Добровольное переселение белорусов в Красноярский край в 1920-1980-е годы**

В российской и белорусской исторической и этнографической литературе проблемы миграции и этнического развития белорусов, живущих за пределами их национальной территории, в том числе в Красноярском крае, не получили широкого освещения. Внимание исследователей привлекали лишь отдельные аспекты миграционного движения, тогда как комплексного анализа проблемы осуществлено не было. На протяжении всего советского периода рост численности белорусского населения Красноярского края определялся такими факторами, как миграционный прирост, естественное воспроизводство и этническая самоидентификация.

После 1920 г. аграрный миграционный поток в Сибирь из белорусских губерний несколько снизился в связи с вступлением в силу постановлений Наркомзема и Сибревкома о закрытии переселений за Урал, но не прекратился, при этом наибольшее число переселенцев направлялось из Могилевской, Минской, Витебской губерний. В условиях продовольственного кризиса в западных губерниях переселение и обустройство в Сибири представлялось единственной возможностью выживания. По данным Всероссийской переписи 1920 года

белорусское население Енисейской губернии насчитывало 29100 человек, что составило 2,4 % от всего населения края. При этом подавляющее большинство белорусов – 25810 человек (88,7 %) проживало в сельской местности, в городах и поселках городского типа проживало 2786 человек (9,6 %). Наибольшее число белорусов было зарегистрировано в Канском уезде (9732 человека), наименьшее – в Енисейском уезде (501 человек) [7, л. 5 об., 14 об.-18]. Следует отметить, что в результатах переписи отразились проявления факультативной этничности, когда члены одной семьи белорусских переселенцев могли называть себя и белорусами, и русскими [9, л. 67], или же владея белорусским языком в качестве родного, причислять себя к польскому этносу [8, л. 263]. При этом среди побудительных причин к переселению с белорусской территории сохранялась ситуация малоземелья в сочетании с идеологическим воздействием на крестьян. В результате миграционный поток из БССР в Сибирь в 1923-1927 гг. возрастал: в 1923-1924 гг. примерная численность мигрантов составила 2934 человек, в 1925-1926 – 7118 человек, в 1926-1927- 11384. Однако сохранялся достаточно высокий процент оттока переселенцев, в связи с чем были предприняты меры по заблаговременному ознакомлению переселенцев с условиями района вселения, организации их трудоустройства и быта. В итоге, в 1927-1928 гг. численность миграционного потока в Сибирь возросла до 27442 человек, из них вернулось назад – 3242 [17, 140-141]. В качестве основных мотивов выхода мигрантами назывались «малоземелье», «отсутствие леса» и «голод» [2, с. 14]. Во второй половине 1920-х годов белорусские аграрные мигранты заселялись как в уже существующие населенные пункты на территории Красноярского края, так и основывали новые поселения, занимая участки земельного фонда, подготовленного еще до 1917 г. Нужно также отметить, что по-прежнему преимущественно заселялись участки в таежной и переходящей в таежную зонах, к северу от Сибирской железной дороги [15, с.99]. В целом, по данным Всесоюзной переписи населения 1926 года, на территории Красноярского края проживало 113013 белоруса, которые концентрировались по-прежнему преимущественно в Канском и Ачинском округах, в меньшей степени в Красноярском и Минусинском округах [3, с. 242, 254, 260]. Нельзя не заметить резкого роста численности белорусов в Красноярском крае по результатам переписи 1926 года по сравнению с результатами переписи 1920 года. Очевидно, что за шесть лет более чем трехкратного механического и естественного прироста численности произойти не могло. Можно предположить, что после провозглашения политики белорусизации значительное число выходцев из Белоруссии стали идентифицировать себя с белорусами. Однако также нужно учитывать, что в данных переписи 1926 г. были обнаружены искажения в сторону завышения численности ряда национальностей. В частности, А.А. Крих были отмечены расхождения в сведениях о численности

белорусов в окружных источниках о национальных меньшинствах за 1926 г. с официальными данными переписи 1926 г. для ряда районов. Также автор проследила два метода завышения численности белорусского населения: во-первых, через приписывание поляков польско-белорусских деревень к белорусской национальности и, как следствие, искусственное сокращение польского населения, во-вторых, путем искусственного причисления преимущественно русских по национальному составу деревень к белорусским [16, 371-372]. Стоит отметить, что, несмотря на некоторый отток сельского населения БССР в различные районы СССР, в том числе и в Сибирь, в рассматриваемый период проблема аграрного и городского перенаселения республики полностью разрешена не была, в связи с чем со второй половины 1920-х годов осуществлялся организованный набор крестьян в развивающуюся сибирскую промышленность. Таким образом, аграрные переселения сочетались с индустриальными - часть мигрантов из БССР участвовала в создании и работе промышленных предприятий Сибири, что нашло выражение и в изменении соотношения сельского и городского населения в направлении увеличения второго. Так, перепись 1939 года в Красноярском крае зафиксировала, что из общей численности белорусов в 19089 человек, 4 774 были городскими жителями (25 %) и 14315 – сельскими [4]. Первые пятилетние планы по тем же причинам вновь предусматривали организованные миграции белорусского населения в городскую и сельскую местность Красноярского края. Так, в годы первой пятилетки из БССР в г. Красноярск в этот период прибыл 461 человек [18, 24-25].

С начала 1950-х гг. возобновилось добровольное миграционное движение белорусов в Сибирь, продолжавшееся вплоть до конца 1980-х гг. и связанное с кампанией по освоению целинных земель, участием белорусов в строительстве объектов промышленной и транспортной инфраструктуры, службой в армии, распределением выпускников белорусских вузов и техникумов и т.д. После открытия планового переселения в Сибирь с 1949 г. белорусы мигрировали в колхозы, леспромхозы и химлесхозы Красноярского края, по комсомольским путевкам - на строительство железной дороги «Абакан-Тайшет», Красноярской ГЭС, электрификацию дороги «Москва-Байкал», а также на предприятия г. Красноярска, что выразилось в положительном сальдо миграции в 1956-1960-х гг. [11, с.27]. Только в 1966 г. из Белоруссии на строительство Красноярской ГЭС прибыло 500 человек. Необходимо отметить, что отток большого количества трудоспособного населения из Белоруссии в ситуации медленного восстановления довоенной численности населения в данный период не отвечал экономическим и демографическим интересам республики, вследствие чего миграции во многом носили не организованный, а стихийный характер [17, 168, 202]. В целом, всесоюзная перепись населения 1959 г. зафиксировала рост

численности белорусского населения края по сравнению с предыдущим периодом на 5472 человека. Таким образом, количество белорусов в крае возросло с 19089 человек в 1939 г. до 24561 человек в 1959 г., из которых 13631 (55,5 %) были городскими жителями [13, с. 330-333, 356-359, 381-383].

Однако, несмотря на демографический кризис в течение 1960-х годов внутри республики, миграции на восток продолжались. Только в 1960 г. в города края прибыло примерно 1853 человека из БССР, что составило 4, 2 % всего миграционного прироста, в сельскую местность – около 450 человек (2,3 %) [1, с.50]. В последующие годы сальдо миграционного прироста оставалось положительным, причем вновь активизировались переселения в село – так, в целом, по подсчетам Л.В. Зандановой, за 1948-1966 гг. в сельскую местность Красноярского края прибыло 1137 семей из различных областей БССР [12, с. 226]. При этом наибольший отток населения происходил из Гомельской, Витебской и Могилевской областей республики. Миграционный прирост выразился в увеличении численности белорусов в крае по всесоюзной переписи 1970 г. до 27215 человек (0,92 % от всего населения) [5]. Подобные тенденции сохранялись и в последующие два десятилетия, что объясняется интенсивным развитием топливно-энергетического комплекса региона, активное участие в котором принимали специалисты из БССР, впоследствии становившиеся постоянными жителями районов индустриального строительства. Большое количество белорусов приняло участие в разработке Канско-Ачинского топливно-энергетического комплекса, Саянского территориально-производственного комплекса и других объектов. По данным Всесоюзной переписи населения 1979 г., численность белорусов в Красноярском крае увеличилась на 962 человека и составила 28177 человек, т.е. 0,88 % от всего населения, из которых большинство (77, 3 %) проживало в городах [6]. Самый значительный механический прирост белорусского населения Красноярского края и Сибири в целом в советский период произошел в 1980-е годы, после чего сальдо миграции белорусов в край стало почти перманентно отрицательным. Таким образом, к началу 1990 гг. численность белорусов в крае составляла 29909 человек [14, с.227], что составило 0,8 % от всего населения.

В целом, можно говорить о том, что в рассматриваемый период формируется два отличных в территориальном и этнокультурном плане пласта белорусов в Красноярском крае. Это, с одной стороны, потомки белорусских переселенцев начала XX века, проживающие в сельской местности и сохранившие элементы традиционной культуры и, с другой стороны, новоприбывшие участники промышленного освоения региона, оставшиеся на постоянное место жительства в городах и индустриальных поселках Красноярского края.

## Литература

1. Баранцева Н.А. Этносоциальные и этнодемографические процессы на юге Средней Сибири в конце XIX - конце XX вв. Абакан, 2011.
2. Вопросы переселения и колонизации Сибири. Новосибирск, 1928.
3. Всесоюзная перепись населения 1926 года. Сибирский край. Отдел 1: Народность. Родной язык. Возраст. Грамотность. Москва, 1928.
4. Всесоюзная перепись населения 1939 года. URL: <http://www.demoscope.ru> (дата обращения: 09.05.2013).
5. Всесоюзная перепись населения 1970 года. URL: <http://www.demoscope.ru> (дата обращения: 09.05.2013).
6. Всесоюзная перепись населения 1979 года. URL: <http://www.demoscope.ru> (дата обращения: 09.05.2013).
7. ГАКК. Ф. П-1. Оп. 1. Д.98.
8. ГАКК. Ф. П-1. Оп. 1. Д. 734.
9. ГАКК. Ф. Р-1299. Оп. 1. Д. 97.
- 10.Ефимкин М.М. Социальное развитие рабочего класса Сибири. 1959-1980 гг. Новосибирск, 1989.
- 11.Зайончковская Ж.А., Переведенцев В.И. Современная миграция населения Красноярского края. Новосибирск, 1964.
- 12.Занданова Л.В. Сельскохозяйственное переселение в Сибирь (конец 40-х - середина 60-х гг. XX века). : дис. ... д-ра ист. наук : 07.00.02 / Москва, 1998.
- 13.Итоги Всесоюзной переписи населения 1959 г. РСФСР. Москва, 1963.
- 14.Итоги всесоюзной переписи населения 1989 г. по Красноярскому краю. Красноярск, 1990.
- 15.К вопросу о колонизации Сибири / Сб. науч. статей под ред. В. Лаврова. Новосибирск, 1926.
- 16.Миграции и диаспоры в социокультурном, политическом и экономическом пространстве Сибири. Рубежи XIX - XX и XX - XXI веков: сб. науч. тр./ под ред. В.И. Дятлова. Иркутск, 2010.
- 17.Очерки истории белорусов в Сибири в XIX – XX веках/ Г.А. Бочанова [и др.]; отв. ред. М.П. Костюк, В.А. Ламин. Новосибирск, 2001.
- 18.Чураев А.Население Восточной Сибири. Иркутск, 1933.

### **Зарождение телевизионного вещания в городе Красноярске**

Прежде чем говорить об истории Красноярского телевидения, необходимо отметить, что в Сибири первые успехи приема телевещания из всех сибирских городов принадлежали городу Томску, телецентр которого стал первым за Уралом, третьим в России и пятым в СССР [1, с. 77]. Уже в мае 1955 года Томский телецентр начал проводить свои регулярные телевизионные передачи.

История телевидения в Красноярске началась с развития радиоцентра, который существовал с 20 марта 1931 года при Красноярской конторе связи. Именно работники радиостанции стали впоследствии первыми телелюбителями. Одним из них был дежурный радиомеханик передающей радиостанции Анатолий Романович Сухопаров. В 1934 году он собственными руками по схеме, опубликованной в журнале «Радио-всем», собрал любительский телевизор, в котором только электронная трубка была заводским изделием, и начал принимать телевизионные сигналы радиовещательной станции РВ-44 из Омска. На экране размером со спичечный коробок можно было разобрать изображение человеческого лица в профиль [10].

Стоит отметить, что своеобразным толчком к развитию телевизионного вещания, и впоследствии созданию любительского телецентра послужил Красноярский телевизорный завод. Именно здесь во второй половине 1950-х годов начался серийный выпуск телевизоров «Авангард-55», первый из которых был собран 24 декабря 1955 года из готовых деталей, присланных Ленинградским радиотехническим заводом им. Н.Г. Козицкого [7, с. 13]. Первые сто телевизоров марки «Авангард-55» выпустили к 1 мая 1956 года. Затем число телевизоров только увеличивалось. Так, за март 1957 года было выпущено 1850 телевизоров, что являлось несомненным успехом в развитии Красноярского телевидения. Освоение выпуска «Авангард-55» заняло на Красноярском радиозаводе не более 2-х лет, после чего он появился в магазинах Москвы, Ленинграда, Омска, Харькова, Еревана и других городов.

Формирование материально-технической базы телевидения продолжилось в начале 1956 года, когда на базе поступившей пятиканальной контрольно-испытательной телевизорной установки был создан малый заводской телецентр, оборудованный в подвальном помещении цеха сборки телевизоров [9, с. 12]. К началу мая 1956 года установился порядок выхода в эфир с 19 до 21 часа. Вещание малого телецентра распространялось на весь город. В основном

показывали документальные и художественные фильмы. Следует также отметить, что в городе на тот момент насчитывалось около трех десятков телевизоров.

В это же время в Красноярске по распоряжению Совета Министров РСФСР от 24.12.1955 г. за №4553-Р, в начале 1956 года развернулось строительство телевизионного центра за счет ассигнований, выделяемых рядом министерств союзного и республиканского подчинения [2, л. 2]. Технические средства телецентра должны были обеспечивать передачу черно-белых изображений с разложением 625 строк при 25 кадрах в секунду [3, л. 3]. В феврале 1956 года директором строящегося телецентра стал Василий Михайлович Замаратский.

План сдачи в эксплуатацию первой очереди Красноярского телецентра был предусмотрен на конец 1956 года, однако из-за задержки доставки металлоконструкций из Новосибирска план не был выполнен. Только в апреле 1957 года по железной дороге на станцию Бугач стали прибывать первые секции телевышки [8, с. 15]. Монтаж башни начался, и в конце мая 1957 года строители работали на отметке 50 метров, а это означало, что почти половина башни уже смонтирована. Стоит отметить, что за ходом строительства могли следить все красноярцы, поскольку в газете «Красноярский рабочий» периодически выходили статьи, освещавшие процесс возведения телецентра.

«Передает большой телевизорный...» - под таким заголовком в газете «Красноярский рабочий» была опубликована статья К. Гуськовой. «25 августа красноярцы не только услышали, но и впервые увидели диктора на экранах своих телевизоров» [5, с. 7]. С 25 августа и до конца 1957 года Большой Красноярский Телецентр начал осуществлять регулярные пробные передачи три раза в неделю по средам, субботам и воскресеньям.

Важным днем в истории Красноярского телевидения стало 15 октября 1957 года, когда в газете «Красноярский рабочий» впервые была опубликована программа телепередач Красноярского телецентра.

15.10.1957г.	19ч.30м.	Демонстрация хроникальных фильмов «Песни славных дней» и «Сокровища речной долины».
16.10.1957г.	19ч.30м.	Художественный фильм «Стакан воды».
19.10.1957г.	18ч.00м.	Художественный фильм «Тайна двух океанов» 1-я серия Телеконцерт артистов цыганского театра «Кармен».
20.10.1957г.	16ч.00м.	Для детей музыкальный фильм «Волк и семеро козлят» и «Приключения ежика».

2 ноября 1957 года считается официальной датой начала работы Красноярского однопрограммного телецентра [6, с. 23]. Важно отметить, что сразу же был организован эксплуатационный коллектив, а чуть позже была создана Красноярская студия телевидения, руководителем которой была назначена Нина Яковлевна Ковязина. 3 ноября 1957 года состоялся первый официальный эфир Красноярской телевизионной студии.

В первые годы существования Красноярской телестудии транслировались в основном документальные, художественные кинофильмы и фильмы-спектакли, которые брали из фондов Красноярской конторы кинопроката. Один из первых самостоятельных кинорепортажей Красноярская телестудия записала на строительной площадке целлюлозно-бумажного комбината. С тех пор темы развития промышленности, строительства, сельского хозяйства и культуры края не сходили с телеэкранов [7, с. 13].

Таким образом, развитие телевизионного вещания в Красноярске на начальном этапе, также как и в центральном регионе России, произошло благодаря первым радиолюбительским кружкам, участники которых стали первыми телелюбителями. Важным этапом в развитии Красноярского телевидения стало открытие телевизорного завода в 1954 году. Первые телепередачи носили информационно-познавательный характер, поскольку местное региональное телевидение сталкивалось с большим количеством проблем, часто не затрагивавших ЦТ – нехватка оборудования, кадров, маленькая продолжительность эфирного времени и многое другое. Однако важно отметить, что база для возможного и дальнейшего развития телевизионного вещания в Красноярске была заложена именно в период второй половины 1950-х гг, в связи с открытием собственного телецентра, телестудии, а также начавшейся съемкой собственных телевизионных передач.

### Литература

1. Васильевская Э. В. Очерки по истории развития телевидения в Западной Сибири. – Новосибирск: Наука, 1978.
2. ГАКК. Ф. 2235. Оп. 1. Д. 6.
3. ГАКК. Ф. 2235. Оп. 1. Д. 8.
4. ГАКК. Ф. 2235. Оп. 1. Д. 1. Л. 6.
5. Гуськова Г.Б. Передает большой телевизорный // Красноярский рабочий. – 1957. – 1 сентября.
6. Елинская Т.Н. Говорит и показывает Красноярск. Красноярск: Поликор, 2012.
7. Иванов Б.С. При телевиденьи на телевыданье // Кредо. – 2008. - №2. С. 13.
8. Ли А. Идея большого будущего // Renome. – 2011. – 15 марта. С.14-17.
9. Титова Л. Студийный дом // Кредо. – 2011. – №45. С. 12-13.

10. История Красноярского телевидения. URL: <http://historytv.narod.ru/history1.html> (дата обращения: 29.09.2013).

**Рахметова А.Н.**

*Студентка 3 курса социально-гуманитарного факультета  
кафедры гуманитарных дисциплин  
Национального Исследовательского Университета  
Высшей Школы Экономики  
г. Пермь, Россия*

### **Арабское завоевание Испании по вестготским источникам**

Для истинного понимания сущности столь быстрой победы арабов в Испании, необходимо рассмотреть обстановку, которая сложилась на Пиренейском полуострове к началу VIII века. Нападение мусульман застигло Испанию в момент острого кризиса.

Но рассмотрим исторический контекст завоевания Испании. Вестготы вступили на территорию Испании в 414 году и заняли северо-восток страны. В дальнейшем они пытались закрепиться на этой территории. Единства в стране не было. Скорее всего, это было из-за того, что вестготы проповедали еретическое арианское направления христианства, а большая часть местного населения были католиками. Поэтому 589 год был знаменательным, так как король и вестготская аристократия приняло католичество, что способствовало объединению и стабилизации Вестготского королевства, которое занимало весь Пиренейский полуостров.

Монархия в стране была не сильна. Предполагалось, что король выбирается знатью из своей среды. Как пишет Уотт в своей работе, в Испании происходила эволюция политического строя к централизованному управлению, к укреплению Королевской власти [4, с. 6].

Кроме того тесные связи епископов с королем не способствовали укреплению Королевской власти: управление королевством было в значительной степени возложено на церковные советы, которые действовали исходя из религиозных соображений [3, с. 26].

Слабость короля обуславливалась также и неудовлетворительным состоянием армии. Теоретически все свободные мужчины должны были явиться на военную службу по приказу короля, но практически это не осуществлялось. Служба в армии не была той формой службы, которая предусматривалась вассальными отношениями, позднее распространившимися в Западной Европе. К концу VII века короли сталкивались с трудностями при формировании сколь угодно значительной армии.

Важно учесть, что Вестготское королевство перед вторжением арабов было повержено распрям из-за престола, которая привела к

гражданской войне. С 687 года Вестготским королевством правил Витица, иногда его еще называют Гитицей, желая, чтобы трон унаследовал один из его сыновей, Ахила, сделал его дуксом северо-восточной провинции, Тарракона. Когда в 710 году Витица умер, пишет в своей работе Мюллер, сильная аристократическая оппозиция избрала королем Родерика, которого в некоторых источниках называют узурпатором. Но Ахиле удалось оставить за собой свою провинцию, и он, как независимый государь, начал чеканить собственную монету. Об этом моменте нам сообщает первый Андалусийский автор «аль-ахбар» (или «хроника») Абу Бакр Мухаммад ибн Абд аль-Азиз, по прозвищу Ибн аль-Кутыйя: *«Рассказывают, что у готов последним царем в Андалусии был Гитица, который скончался, оставив троих сыновей. Старшего из них звали Оломонд, среднего – Ромуло, а младшего – Артабас. Когда Гитица умер, сыновья были еще маленькими детьми, и царством правила их мать. Столицей государства был город Толедо. Однако Родерик, военачальник покойного правителя, восстал против царицы и вместе с верными ему людьми захватил столицу, изгнав оттуда сыновей Гитицы»* [1].

По некоторым сведениям, Родериху удалось овладеть властью уже в 90 (709), во всяком случае, ранее договора, заключенного Юлианом с арабами. Но это как-то не вяжется с тем, что передают испанские хроникеры: древнейшие два, жившие почти в одно время, указывают на 711, двое же позднейших относят событие не ближе 710. Если к тому же принять в соображение, что король вместе с войском выступил против Тарика уже в июле 711, трудно будет отказаться от предположения, что набег мусульман в предыдущем году мог дать естественный повод вручить высшую власть Родериху, который прославился своей храбростью и энергией. Из латинского стихотворения «Carmen Campidoctoris» (Песнь о Кампеадоре) можно проследить отношение народа к своему правителю:

*«...Лучше восславим вождя Родерика*

*Новые битвы!*

*Если исчислить все его победы*

*Вздумаю ныне, тысячи не хватит...»*[2]

Но ясно было то, что несправедливость совершенного Родерихом была встречена негодованием среди родственников и личных приверженцев покойного короля. Оба сына Витица, так передается в хрониках, были в высшей степени возмущены; новый властелин нашел нужным, дабы склонить на свою сторону недовольных, даровать им обоим почетные должности при войске; тем временем, как рассказывают, благодаря их же измене сражение решилось в пользу мусульман. Все это вероятно, но данные факты не доказаны, чтобы можно было опираться на такое объяснение. Итак, достоверен один факт: готы и берберы столкнулись 19 июля 711 неподалеку от нынешнего Кадикса. Неосновательно также приписывают городку

Херес де-ла-Фронтера честь места мирового исторического переворота. Теперь уже доказано, что сражение происходило у реки Вади Бекка. Настоящее ее название Саладо, впадает она в Атлантический океан между Вехер де-ла-Фронтера и Конилем [3, с. 58]. Бой продолжался восемь дней, а по другим источникам – три. Разные источники сообщают различные факты на этот счет. Если же мы снова обратимся к сочинению Ибн – аль – Кутыйя, то мы увидим, слабость военной стратегии Родериха, которая была обусловлена также предательством сыновей Витицы: «Оломонд и его братья сговорились предать Родерика. Они тайно послали ночью гонца к Тарику, сообщив ему, что Родерик был одним из псов царя Гитицы, их отца, и послушно служил ему, но потом захватил власть и овладел тронотом отца. Они предлагали Тарик заключить с ними мир, обещали утром перейти со своими войсками на его сторону при условии что он вернет им отцовские земли в Андалусии, все имения его, у которых было около трех тысяч. Тарик принял их условие, и утром сыновья Гитицы со своими войсками перешли на сторону арабов, и это было причиной завоевания Андалусии» [1]. Сами арабы свидетельствуют, что последний готский король показал чудеса храбрости. Быть может, враги его правления искали подходящего момента, дабы позором поражения уронить его власть и вернуть корону семье Витицы. Сам Родерих словно в воду канул, «никто более о нем не слышал. Его не находили ни мертвым, ни живым, единому Богу ведома его участь» [3, с. 112]

Рассмотрев, сам момент вторжения арабов, можно также сказать, что, среди основных масс населения королевства царило недовольство властью, и многие видели в мусульманах освободителей [5, с. 45].

#### **Источники**

1. Ибн аль-Кутыйя. История завоевания Андалусии// Средневековая Андалусская проза. М., 1985
2. Кантилена о Родерике: [электронный документ] (<http://www.vostlit.info/Texts/Dokumenty/Spain/XI/1080..>). Проверено 18.10.2013

#### **Литература**

3. Мюллер А. История ислама от основания до новейших времен. СПб., 1895
4. Уотт У. М., Какиа П. Мусульманская Испания. М., 1976
5. Barton S. A History of Spain . New York: Palgrave MacMillan, 2004

## **Сланцевая революция: проблемы и перспективы России**

Как известно, в недрах Земли залегают различные полезные ископаемые, среди них природный газ занимает одну из лидирующих позиций, он повсеместно используется как относительно дешевый энергоноситель. Технология добычи природного газа разработана и внедрена довольно давно и наша страна уже много лет успешно добывает этот ресурс, являясь крупнейшей в мире страной с разведанными запасами газа. Однако это лидерство не могло продолжаться вечно, так как с развитием технологий неизбежно будут появляться заменители. А таким заменителем может стать и уже становится сланцевый газ.

В зависимости от типа сланца себестоимость может быть от 90 до 250 долларов за тысячу кубометров. Стоит заметить, что средняя себестоимость добычи газа Газпромом – около 19 долларов. То есть самый дешевый по стоимости добычи сланцевый газ в пять раз дороже, чем газ, добытый Газпромом. Но, Газпром добывает газ очень далеко от мест потребления, а сланцевый газ добывается близко от потребителей. Компания, добывающая сланцевый газ, проигрывает на себестоимости, но очень выигрывает в стоимости транспортировки. Получается, что, добывая газ за 100 – 150 долларов за тысячу кубов и продавая его по 180 долларов, компания имеет нормальную прибыль. Для Газпрома такая цена была бы убыточной. [1]

Несомненно существуют экологические проблемы при добычи сланцев, но нужно учитывать что технология добычи сланцев – это относительно новая технология, которая совершенствуется по мере накопления опыта ее применения. То есть вред экологии будет минимизироваться по мере ее распространения и улучшения. Уже сейчас появляются новости об инновационных методах добычи – Пропановый фрекинг – новый экологичный метод добычи сланцевого газа.[2] Американцы располагают необходимыми технологиями добычи, которых у нас нет, потому что наука и промышленность у них динамично развивается. Не динамично развивающаяся промышленность и наука – это большая катастрофа для нашей страны, потому что мы уже отстали от всего мира и догнать другие страны будет вероятно сложно. [3]

Что касается Европы – там пока все в раздумьях, потому что подобные технологии пока не везде применимы и экологически оправданы. Очевидно, что подобная ситуация нарушает все планы Газпро-

ма, потому что европейский рынок является для него приоритетным. Более того, в таких сложных условиях, Россия решает уступить Норвегии более 87 тыс. кв. км континентального шельфа, на территории которого нашли 1,9 млрд. баррелей углеводородов на 30 млрд. евро: Нефтяной директорат Норвегии обнародовал результаты двухлетних исследований дна территории в Баренцевом море, переданной этой стране Россией три года назад. Выяснилось, что там находятся гигантские запасы нефти и газа. В основном это газ, но и количество нефти огромно. Оно достигает 1,9 миллиарда баррелей. Если судить по сегодняшним ценам на нефть, под толщей воды скрываются ценности почти на 30 млрд. евро.[4]

И самое главное, газ в России уже стал дороже, чем в США (вот Вам и первые итоги сланцевой революции; также мы хотим напомнить, что США – это главная страна-импортер газа в мире.) Цены на газ в США за 2011 год упали на 32% и обновили двухлетний минимум, сообщила 13 января газета The Wall Street Journal. Падение вызвано ростом предложения голубого топлива: по предварительным оценкам компании Barclays Capital, в 2011 году добыча газа в США выросла на 10% и может увеличиться еще на 4% в 2012 году. При этом эксперты ожидают дальнейшего снижения цен на газ. По прогнозам аналитиков Bank of America Merrill Lynch, подобная ситуация сохранится как минимум до 2013 года. Эксперты этого инвестбанка ожидают падения цен до минимальных отметок за последние 10 лет – примерно до 71 долл. за тысячу кубометров. Для сравнения: в Москве цена за ту же тысячу кубометров составляет чуть более 126 долл., а по России в среднем – порядка 100 долл., сообщают РИА Новости. [5]

Министр энергетики РФ Александр Новак заверил: «В России нет необходимости вести добычу "сланцевого газа", поскольку в стране есть природный газ, а также достаточные резервы по увеличению его добычи». По его словам, сланцевые технологии более дорогие и менее экологичные, чем добыча природного газа, однако РФ необходимо их изучать. Наибольший интерес добыча такого газа представляет для стран, у которых нет собственных запасов природного топлива, однако в Европе до сих пор относятся к этому с осторожностью, поскольку процесс добычи сланцевого газа неэкологичен. [6]

В ближайшие лет 10 Газпром потеряет большую долю на всех рынках сбыта (кроме внутреннего), цены на газ резко упадут, что сделает нерентабельным добычу газа на многих месторождениях в России (дорогая транспортировка, устаревшие технологии добычи, коррупционная составляющая). Снижение цены на газ вызовет снижение цены и на нефть как на энергоноситель – уже сейчас в США существуют планы по производству автомобилей и грузовиков, использующих газ как основное топливо. Снижение цены на нефть

смертельно для российской экономики, где экспорт нефти и газа занимает лидирующие позиции. [2]

### **Литература**

1. <http://www.tut.by>
2. <http://itandlife.ru/science/economics>
3. [http://www.pro-gas.org/2012/05/blog-post\\_10.html](http://www.pro-gas.org/2012/05/blog-post_10.html)
4. <http://naganoff.livejournal.com/91581.html>
5. РИА Новости
6. Федеральная электронная газета « Главная трибуна России»

**Рыжкова К.Н**

*Студентка 2 курса*

*Новосибирского государственного университета экономики и  
управления  
г. Новосибирск, Россия*

### **Северный морской путь: перспективы развития и совершенствования**

Россия – самая холодная страна мира, более 20% ее территории находится за Полярным кругом. На севере России расположены богатейшие месторождения полезных ископаемых, в большей мере определявшие и продолжающие определять благосостояние россиян. Освоение природных богатств Арктики невозможно без надежной транспортной схемы, стержень которой – Северный морской путь (СМП) и судоходные реки российского Севера.

Несмотря на скудные финансовые возможности, ученые Института океанологии Российской академии наук под руководством академика Анатолия Лисицына в течение последних 20 лет проводят непрерывные исследования в двух очень важных для нашей страны морях – Белом и Каспийском. Проведено около десятка экспедиций, результаты которых опубликованы в нескольких монографических сборниках. Что касается содержания упомянутых экспедиций, то в результате их проведения была разработана новая методика непрерывных глубоководных исследований. Регистрация всей необходимой информации ведется с помощью приборов, которые опускаются в море в различных точках в течение двухмесячной экспедиции. Вся информация записывается на твердые носители. Затем в течение года через спутники эти данные становятся доступными для обработки.

«Без большой науки невозможно освоение Арктики. Институт океанологии РАН работал во всех шести морях Арктики, собрано и обработано огромное количество данных по многим направлениям, что, в сущности, является научным сопровождением развития Север-

ного морского пути, – подчеркнул академик Лисицын. – Мы должны всегда помнить, что 70% территории Российской Федерации находится на Севере. Бассейн Северного Ледовитого океана без малого занимает 40 миллионов квадратных километров, десятая часть которого должна стать зоной наших экономических интересов».

За последние несколько лет интерес во всем мире к Арктическому региону и акватории Северного Ледовитого океана – глобальному холодильнику – заметно возрос. Если в 2010 году транзитом было перевезено 110 000 тонн груза в ходе экспериментальных рейсов, то в 2011 году проведено 258 и в 2012 году – 330 транзитных судов, следовательно, несколько миллионов тонн груза. Действующий атомный ледокольный флот способен обеспечить транзитный грузопоток до 10 млн. тонн в сезон, а через несколько лет (к 2018 году) этот показатель достигнет 15 млн. тонн в год. [1].

Новые Правила плавания в акватории Северного морского пути взамен действовавших с 1990 года утверждены приказом Минтранса РФ 19 апреля 2013г. По ним вводится разрешительный порядок плавания судов в акватории Северного морского пути. При этом подача заявки и выдача разрешения осуществляются с использованием Интернета, пояснили "РГ" в Минтрансе. Срок представления заявки сокращен до 15 рабочих дней до предполагаемой даты захода судна в акваторию Северного морского пути. Инспекция судна при подготовке к плаванию в акватории Северного морского пути не требуется. На официальном сайте Росморречфлота размещена проформа Декларации о готовности судна к плаванию на акватории Северного морского пути. И после ее рассмотрения принимается решение о соответствии судна к плаванию в полярных условиях и допуску на акваторию Северного морского пути. Но параллельно оценивается и готовность судна в отношении защиты арктических экосистем. Следить за соблюдением всех требований будет "Администрация Северного морского пути". На воссозданную структуру возложен ряд функций обеспечения безопасности мореплавания и предотвращения загрязнения морской среды при плавании в акватории Северного морского пути, отмечал ранее замминистра транспорта Виктор Олерский. Основой безопасных условий плавания в ледовых условиях Северного морского пути, а также для его круглогодичной эксплуатации, является мощный ледокольный флот. [2].

По состоянию на июль 2013г. администрация Северного морского пути (СМП), выдала разрешение на проход 204 судам. Для сравнения, в 2012 году этим путем проследовали 46 кораблей, а в 2010-м – всего 4. Эксперты предрекают, что в ближайшие десятилетия судоходство в Арктике продолжит расти, однако составить конкуренцию южному пути через Суэцкий канал СМП сможет лишь через несколько лет. Капитан российского флота атомных ледоколов Валентин Давыдянец считает, что к 2021 году морское сообщение через Арктику

увеличится в 10 раз, а сам СМП будет открыт 8 месяцев в году. Морской институт Южной Кореи, в свою очередь, прогнозирует, что к 2030 году на долю СМП придется четверть всех торговых перевозок между Европой и Азией. [3].

В обозримой перспективе Севморпуть остается ключевым элементом транспортного обеспечения арктических районов России. Более того в ближайшей перспективе его роль может существенно возрасти.

Для возрождения Северного Морского пути необходимо совершенствование законодательства, разработка ресурсов континентального шельфа, необходимы суда ледового класса, создание системы безопасности судоходства, восстановление инфраструктуры с модернизацией арктических портов Хатанга, Тикси, Певек, Дудинка, Диксон. Министр транспорта и дорожного хозяйства Республика Саха (Якутия) Семен Винокуров отметил важность возрождения Севморпути как элемента системы международных транспортных коридоров, которые непосредственно интегрируют с опорной транспортной системой Север, Сибири и Дальнего Востока. И это приоритетная задача транспортной стратегии России. [4].

#### **Литература**

1. [http://www.ng.ru/nauka/2013-04-24/11\\_northern\\_way.html](http://www.ng.ru/nauka/2013-04-24/11_northern_way.html)
2. "Российская газета" - Федеральный выпуск №6062 (86)
3. <http://www.vremia.ua/news/1775.php>
4. <http://www.bulun.ru/o-tiksi-i-tiksintsach/sevmorput-problemi-i-perspektivi-razvitiya>

**Слайковский С.А**  
*студент*  
*НГУЭУ*  
*г. Новосибирск, Россия*

### **Западная Сибирь в годы Первой Мировой войны**

Первая мировая война существенно ухудшила условия жизни сибиряков и дальневосточников, прежде всего горожан. С 14 июля 1914 г. в Омском и Иркутском военных округах вводится в действие «Положение о подготовительном к войне периоде». С августа 1914 стали расти цены на продовольствие и потребительские товары. Только в Томске к февралю 1915 они поднялись на ржаную муку на 320 %, на молоко – на 300, на свинину – на 497, на ситец –на 280, на дрова –на 405%, на шерстяные ткани –на 775 %. Настоящим бедствием для населения стала инфляция. С осени 1915 г. начинаются перебои с продажей муки, в 1916 исчезает с полок магазинов и лавок сахар. Несмотря на четко определившийся интерес населения к политическим событиям, во время войны все политические формирования региона находились в состоянии кризиса.

Накануне первой мировой войны г. Новониколаевск представлял собой один из крупнейших в стране и первый по значимости за Уралом, в Азиатской России, экономический, торговый и транспортный центр стратегического уровня, который играл всё возрастающую роль в обороне страны. Он являлся центром магистральных путей сообщения, в котором судоходная река Обь пересекалась с Великим Сибирским путём и Алтайской железной дорогой. Население составляло около 60тыс. человек. Строилась железная дорога, которая должна была соединить город с Кузнецким каменноугольным округом (Кольчугинские копи), предстояло строительство железной дороги до городов Верного и Ташкента. Также он являлся центром и богатого сельскохозяйственного района, местом средоточения громадного количества сырья: льна, кож, продовольствия, строительных материалов – бутового камня, кирпича, песка, леса; рядом находился единственный в Сибири цементный завод. Регион обладал большими людскими ресурсами (в Томской губернии насчитывалось 4млн человек населения) и представлял собой огромный рынок сбыта. По железной дороге со станций Новониколаевск и Чик отправлялось мяса скотского до 400тыс. пудов, свинины – до 250тыс., дичи – свыше 25тыс. В дни объявления мобилизации в Новониколаевске, как и в других городах России, прошли патриотические манифестации, во всех храмах служились торжественные молебны о даровании победы русскому воинству над врагом. Звонили колокола церквей, сопровождая молитву в храмах и на площадях. Городские власти должны были провести огромную по

своим масштабам работу по формированию и размещению воинских частей, приёму эвакуируемых предприятий, госпиталей, тысяч раненых и больных воинов, беженцев. В августе 1914 года из Омского военного округа ушла на фронт 11-я Сибирская стрелковая дивизия, в состав которой входил 41-й Сибирский стрелковый полк, дислоцировавшийся в военном городке Новониколаевска. Эта дивизия заслужила хорошую репутацию. В сентябре 1914 ее полки деблокировали Осовец, в феврале 1915 г. с отличием дрались под Праснышем, а в июле в Наревском сражении отразили атаку 6 германских дивизий XI и XVII корпусов.

Война превратила город в крупнейший за Уралом центр подготовки войск для фронта. Для вновь формируемых частей уже 1 августа 1915 г. в Новониколаевске на основании постановления Городской думы был оборудован питательный пункт на 14 тыс. человек. В соответствии с приказом войскам Омского военного округа (ОмВО) от 28 августа 1914 года №237 в Новониколаевске началось формирование 4-й стрелковой запасной бригады, в которую вошли 17, 18, 21, 22, 23 и 24-й Сибирские стрелковые батальоны, горный и мортирный артиллерийские взводы. Запасные батальоны готовили личный состав для пополнения частей действующей армии. Сибирь давала фронту отличных воинов. Из округа в 1914–1915 гг. ежемесячно отправлялось по 25 тыс. человек, то есть по 100 маршевых рот, а в последующие месяцы – по 15 тыс. человек, то есть по 62 маршевых роты. Так было на протяжении всей войны. [1]

Россия, вступившая в войну без достаточного материально-технического обеспечения армии, в самые тяжелые периоды поражений оказывалась без должной военно-экономической помощи союзников. В 1914-1916 г.г. российское общество сочувственно относилось к нуждам действующей армии, проявляя свой патриотизм через деятельность военно-промышленных комитетов, различных благотворительных организаций. Взаимодействие местных властей и основной части населения в деле помощи фронту и пострадавшим от войны лицам стало яркой приметой жизни Томской губернии в этот период. Одним из главных направлений стали поставки в армию хлеба и мясо - молочной продукции. Не менее важной задачей была мобилизация лошадей для нужд армии. Начавшаяся война требовала постоянных поставок лошадей для кавалерийских и пехотных частей. Самым крупным вкладом в дело укрепления фронта со стороны горнодобывающих и металлургических предприятий губернии можно считать договор от 28 марта 1916 года между Риддерским Горнопромышленным Акционерным обществом и Ижорским заводом о поставках последнему 30 тысяч пудов цинка. Главной задачей всех военно-промышленных комитетов страны в 1915 г. было оказание помощи правительству в увеличении производства артиллерийских снарядов.

Все сибирские соединения прекрасно показали себя в тяжелейшей войне, явив множество примеров самоотверженного ратного труда. Многочисленные бои и важные операции с их участием были различной интенсивности, тактической и стратегической значимости, кровопролитности. Сибирские корпуса достойно выглядели среди более чем полусотни русских армейских корпусов, по праву причислялись к наиболее стойким из них.[2]

#### Литература

1. *Баталов А.Н.* Борьба большевиков за армию в Сибири (1916 – февраль 1918 г.). Новосибирск, 1978;
2. *Керсновский А.А.* История русской армии. Т. 4. М., 1994;

**Тюжина М.С.**

*Новосибирский государственный  
университет экономики и управления  
г. Новосибирск, Россия*

#### **Русские переселенцы и Сибирь (по материалам семейного архива казаков Чупиных)**

Сибирь - это название относилось только к четырем губерниям: Тобольской, Томской, Енисейской и Иркутской, т.к. только эти губернии составляют ту коренную Сибирь. Переселенцев шло в Западную Сибирь много. Переселилось за Уральские горы более двух миллионов человек. По новейшим официальным подсчетам за десятилетие 1903–1913г. прочно устроились в Сибири три миллиона душ. Больше всего переселенцы шли в губернию Томскую. Благодаря казакам, частным торговцам и беглецам, русские всё более и более углублялись в страну. В числе этих переселенцев был мой прадедушка. [1]

Донской казак - Чупин Василий Ефимович(1869-1971) вместе со своей мамой и родным братом пришли в Сибирь в 1903. Деду было уже 34 года, тогда как брату-Кондратию всего 19 лет. Все малые пожитки принесли они на себе, скот шел рядом. Путь их был трудный и долгий. Неделями шли они, нигде не встречая жилья, не заботясь о корме для скота, многое потеряли. Место привлекло поселенцев свое первозданной красотой, и удобным местоположением. Наука свидетельствует, что Кулундинская степь в то время была покрыта густой травянистой растительностью. Небольшая группа людей шедших вместе с ними приняла решение остановиться на берегу реки Кулунда. Оставшись жить у реки, нужно было начинать все с нуля, Василий вместе с братом Кондратием срубили небольшую землянку. К концу 1905 года сложилось уже небольшое поселение, было принято назвать его – Паново. Чтобы выживать на новом месте люди стали преобразо-

вывать земли для пашен, пасти скот, благо земли было в достатке, кто, сколько мог обработать тот столько и брал, так и стали потихоньку жить да вести единоличное хозяйство.[2, с 5-8] Но место для поселения было выбрано не очень удачно, река оказалась слишком близко, и при разливе приносила большой вред людям. В 1922 году на собрании было принято решение о переселении. Василий Ефимович опять собрал все вещи, и они отправились, благо идти было не далеко. Поселение отошло в сторону на 3-5 км. Но старые люди не захотели идти из родных хат и остались на старом месте, доживать свой век. Стал народ думать, как назваться? Ведь в Паново люди еще остались значит нельзя так называть, подумали, что поселение новое, да и около Кулунды, вот на том и порешили. Назвали поселок Новокулундинка. [2, с 12-13]

Опять семье прадеда пришлось начинать жизнь заново: строить дом (землянку), обживаться, пасти скот. Как только немного встали на ноги, Василий Ефимович обзавелся семьей, жизнь наладилась. В стране опять наступило не спокойное время. Коллективизация не обошла стороной и поселок. Всем людям поставили условие: « кто не сдаст все имущество в колхоз, и не пойдет туда на работу, того сошлют на 10 лет на Колыму».[4, 4-сплошная коллективизация]

Многие тогда пострадали, они не хотели мириться с несправедливостью и за неповиновение отправлялись в ссылку, а что ждало их жен и детей? Семья Чупиных – это дед Василий и дед Кондратий с семьями жили под одной крышей в большом доме, ничего не делили, всегда были дружны. Они решили, что лучше уж в какой раз начать жизнь, чем оставить своих родных без кормильцев. Пришлось отдать весь скот, продукты в т.ч. хлеб, и другие ценности, что были нажиты трудом, из дома вынесли практически все. Дедушке пришлось пойти работать в колхоз, но он не жалел о своём выборе. Он не мог выбирать между детьми, он ими очень дорожил, и собственным мнением. В колхозе он стал заниматься выпасом скота. Из воспоминаний моей бабушки-дочери Василия Ефимовича: « Когда мы были детьми, то всегда шли вместе с отцом пасти скот. Он обойдет три раза вокруг стада поставит колышек и скажет – не бегайте ребятишки за скотиной, она не уйдет, ложитесь-ка спать. Сам уйдет проверить мордушки, мы проснемся и животные все на месте, и отец с рыбой идет, мы побежим отнести её домой, а тятя (так его называли дети) отгонит скот». В колхозе продуктов давали мало, выживали в основном за счет рыбы. Конечно, трудное было детство, но счастливое.

1941-1945 годы. Великая Отечественная война коснулась и нашей семьи. Василия на войну не взяли по старости, но он проводил на фронт трех своих сыновей: Филиппа, Никифора, и самого младшего Нестора, ему было всего 17 лет. К сожалению, все они не вернулись с поля боя. Филипп погиб в бою в 1942 году, а два других сына в 1944 году. [3, с 25, 26]Тяжело было отцу пережить своих детей, но он

понимал, что у него есть младшие, которым он нужен и он продолжал, не смотря ни на что, идти вперед.

В послевоенное время на страну обрушился страшный голод. Работа в колхозе почти ничего не приносила, и чтобы прокормить семью пришлось продать горницу и прихожую (выручили мешок муки, вся семья радовалась от души), сами достроили маленькую кухоньку. Возможно, что в голодное время выжили только благодаря рыбе, её тогда в реке водилось много и ловили вдоволь. Василий всю жизнь был рыбаком и знал все тонкости, поэтому даже в самую непогоду имел хороший улов, что остатки убирали на завтра, ведь завтра могло быть еще хуже, чем сегодня. Не было даже ни одной картошинки, чтобы добавить в уху, с голоду рыбу съедали так. И ведь смогли. Пережили. Выдержали.

Трудную жизнь прошел мой прадед, но он вынес все невзгоды с достоинством и силой духа. Можно было уже много раз сломаться и все бросить, и сейчас мы не должны забывать наших предков ведь они прошли трудности для того что бы мы сейчас могли жить в достатке, они недоедали, чтоб мы были сытыми. Наше поколение просто имеет права оставлять, забывать своих предков, нужно ценить то, что они сделали для нас, для будущего поколения.

#### **Литература:**

1. "История Российской империи" т.1, статья-10 сюжетов из жизни России. <http://www.ref-history.ru/hard/ref-sibir.htm>
2. Русанов К. Д. "История образования сел Благовещенского района". Благовещенская типография, 2004г.
3. "Книга памяти Алтайского края" том 1. Раздел Новокулундинский с/с.
4. Свободная энциклопедия Википедия. Коллективизация в СССР.

### **Структурный аспект трансформации крестьянской семьи Среднего Притоболья и Приисетья в конце XIX - начале XX века**

В конце XIX – начале XX веков семейная жизнь крестьянина Среднего Притоболья и Приисетья не многим, но, всё же, отличалась от жизни его предков. В самом процессе воспроизводства народонаселения крестьянство формировало социально-демографическую и социокультурную среду, одновременно оказывая на нее и трансформирующее, и сохраняющее воздействие. Крестьянская семья, при всей своей консервативности и позициональной подчиненности сельскому миру, не являлась «миром в себе». В ней как в зеркале отражались общественные отношения, проживали жизнь люди и целые поколения, социализированные определенным историческим обществом и сами социализирующие следующие поколения, преемственность и традиция уживались с новым, но не всегда лучшим. В указанный период в среде крестьянства Среднего Притоболья и Приисетья господствовал традиционный тип образа жизни в целом, воспроизводства населения в частности, сложившийся в предшествующую историческую эпоху, но изменения имели место. Демографическое и социализирующее поведение в основном осуществлялось по устоявшейся модели, которая не подвергалась критическому осмыслению. Крестьянская семья при полной поддержке общины и государства воспитывала в крестьянах довольно специфические черты. Крестьянин всегда ориентировался на традиции, уже сформированные авторитеты, что, в первую очередь, было связано с внутрисемейным воспитанием и самой семейной структурой.

Довольно заметные изменения происходили в структуре и численности семьи. Средняя численность семьи за исследуемый период составляла 7 душ обоего пола, оставаясь относительно стабильной и демонстрируя неуклонное снижение до конца XIX века (с 9 до 7 душ). Тем не менее, для начала XX века было характерно повышение людности (до 8,2 душ). Доля бездетных семей была невелика (3,5%), при средней численности двора в 7 человек в детных семьях было минимум около трех-четырех детей, что имело тенденцию к увеличению [1]. Снижение процента заключения первых браков мужчинами уже через год давало повышение процента детей рожденных вне брака. Отношение церкви к внебрачным связям и, главное, детям, как их последствиям, заметно менялось. Вероятно, мы можем говорить об изменении демографического менталитета

населения, которое на фоне снижения брачности стало более снисходительно относиться к подобным связям. Внебрачные связи всё же были малочисленны. Нормой считался только церковный брак. Такие формы как «беглый» и «сводный» браки были скорее способом ухода от лишних трат для малоимущих крестьян, решением проблемы с родительским согласием или инославием одного из супругов. Крестьянский мир не только не осуждал такие супружеские союзы публично, но даже смотрел на их заключение «сквозь пальцы», понимая суть проблемы. Традиционная брачная модель, характеризующая близостью брачных возрастов, узостью брачного рынка, преимущественными возможностями мужчин в области брачного выбора - постепенно начинала отступать перед современной моделью, о чем свидетельствовали высокий процент повторных браков, внутрисемейное планирование рождаемости, постепенное смещение центра семейной жизни на детей и заметное усиление их роли.

У крестьянства Среднего Притоболья и Приисетья в конце XIX века численно преобладали составные семьи, а к началу XX века - малые, простые по структуре двух-трех поколенные семьи. Однако уместнее говорить не о количественном уменьшении численности семьи как таковой, а о сокращении продолжительности её существования на стадии составной. По мере сокращения численности семьи права каждого из её членов возрастали, что побуждало взрослеющих сыновей к самостоятельности. К началу XX века они начинали быстрее отделяться от родителей, период жизни составной семьи сокращался. Возможно, что тому существовала ещё одна причина – замена рекрутского набора всеобщей воинской повинностью.

Вплоть до начала XX века составная семья представляла собой обязательную и самую продолжительную стадию развития семьи. Отношения в ней оставались патриархально-авторитарными, власть отца и власть главы семьи совпадали, а экономическая и психологическая причины разделов являлись фактически взаимозависимыми. Однако в среде крестьянства Среднего Притоболья и Приисетья конца XIX – начала XX веков возраст не был обязательным критерием при «большинстве», гораздо важнее оказывался трудовой вклад в жизнедеятельность семьи [2, с. 31.].

Анализ поведенческих стереотипов, нацеливающих на выхаживание потомства, уровень медицинских знаний, влиявший на исход родов, выживание детей, судьбу больных и старых показал, что, несмотря на заметное улучшение уровня медицинских знаний, отношения крестьян к врачам, выживания большего количества детей и быстрого роста продолжительности жизни взрослых, усложнения структурно-поколенного состава семьи не происходило. Это объяснялось, во-первых, действием целого комплекса стереотипов

демографического поведения нацеленных на ограничение брачности и сокращение рождаемости у поколения до 25 лет в связи с новой военной реформой и войнами начала XX века. Во-вторых, усилением действия качественно новой формы саморегуляции с помощью внутрисемейного планирования, то есть механизма характерного для промежуточного (между традиционным и современным) демографического режима начала XX века. В-третьих, сокращением существования семьи на стадии составной. Режим воспроизводства населения, изменяя численность, трансформировал структуру семьи. Традиционные нормы поведения и церковно-догматическая модель демографического поведения крестьянина (с его позициональной подчиненностью сельскому миру) начинали вступать в конфликт с индивидуальным выбором самого крестьянина, а изменения в структуре семьи привели к изменениям в психологии.

Таким образом, для крестьянской семьи Среднего Притоболья и Приисетья конца XIX - начала XX веков становилось характерно постепенное смещение акцента на детей, многодетность, увеличение интергенетического интервала и сокращение пребывания на стадии составной семьи. Действие механизмов характерных для «промежуточного» демографического режима в начале XX века способствовало снижению рождаемости, а сокращение детской смертности, в свою очередь, приводило к увеличению детности крестьянских семей. Рост средней продолжительности жизни взрослых усложнял структурно-поколенный состав семьи, что, с учетом сокращения её существования на стадии составной, не приводило к среднему увеличению людности крестьянской семьи.

### **Литература**

1. ГАКО. Ф. 97. Оп. 1. Д. 51, 55, 57, 59, 60; Ф. 113. Оп. 1. Д. 83, 85, 87, 88; Ф. 13. Оп. 1. Д. 132, 136, 139; Ф. 95. Оп. 1. Д. 54, 58.
2. Успенский Т. Очерк юго-западной половины Шадринского уезда. // Пермский сборник. – М., 1859. – Кн.1. - Отд. IV.

## РАЗДЕЛ 9. НАУЧНЫЕ ОБЗОРЫ И РЕЦЕНЗИИ

**Вяткина Юлия Борисовна**

*Учитель русского языка и литературы*

*Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение  
средняя общеобразовательная школа №30, г.Томска, Россия.*

### **Антихрист 21 века или теория Раскольникова в наши дни**

Мы живем в век пришествия антихриста, в век конца света и экологических катастроф. Достоевский, как прорицатель, предсказал появление антихриста в своем произведении «Преступление и наказание». Теория Раскольникова, напрямую связана с антирелигиозными взглядами и поэтому ее можно рассматривать и на примере нашего времени.

Рождение Антихриста. Появление на свет антихриста будет полной противоположностью рождения Христа. Иногда древние отцы в своих трудах писали, что «антихрист появиться от матери – блудницы, которую все будут принимать за девственницу, или женщины вступившей в кровосмесительную связь»[1,с.27]. Всякое зло, всякая нечистота, всякое беззаконие воплотиться в этой женщине. Зачнется от «тайного противоестественного блуда плод, который будет вместилищем всякого зла, в противоположность тому, как Христос был совершенством всякой добродетели»[1,с.29].

В атмосфере зла и обмана и родилась, как и родится антихрист, теория Раскольникова. Человеку, со складом ума как у Раскольникова, все дозволено. Решающим решением для убийства стало полное отрицание добра и зла. А если нет ни добра, ни зла, то наиболее полную и, так сказать, честную проверку своей способности переступить через “привычные” нормы “тварей дрожащих” может дать ему, конечно, только... «убийство...» [2,с.178]. Действительно ли он может и способен сам устанавливать пределы своей совести?.. Это вопрос, решение которого и в самом деле не зависит от того, в каком веке и обществе, в каком положении и состоянии живет человек, каковы его материальные достижения, социальные условия, в которых он живет, житейские заботы и нужды, политические взгляды и гражданские чувства... Задача проверки Раскольникова – это и есть задача проверки человеческой природы вообще, ее принципиальных возможностей, ее “критических пределов”»[1.с.18]

Время антихриста – это время подмен. Подмен истины ложью, благочестия – безбожием, любви – ненавистью. Все и вся приведется в смятение и замешательство. Антихрист будет страшен во всех отношениях – «и своей властью, и жестокостью, и беззаконным

поведением» [3, с.600]. Он насильно «будет похищать все, ему принадлежащее». [3, с.272]. Никто и ничто не скроется от его всевидящего ока.

Теория Раскольникова также основана на похищении человеческих жизней. Если рассуждать так, как он, то есть что можно убить одного человека ради счастья нескольких, – значит, можно убить десять – ради счастья сотни, тысячу – ради миллиона, миллион – ради всего народа и человечества. Что же будет с людьми?

Все революционные деятели рассуждали так, но никто из них... никогда не приносил счастья людям, и не только, естественно, жертвам, но и тем, ради кого все вроде бы делалось. Во-первых, потому, что, однажды разрешив насилие, его уже невозможно остановить, и в результате к власти приходят не честные и благородные люди, а те, кто лучше умеет убивать. Во-вторых, потому, что не может быть настоящего и прочного счастья, построенного на крови и мучениях... Да и сами люди, если только они продолжают оставаться людьми, откажутся от такого “счастья”. [4,с.294].

Оскудение любви в последние времена приведет не только к растлению человека, но и к растлению мира. Святитель Иоанн Златоуст, объясняя причину природных бедствий в последние времена, также возводит ее к небывалому духовному упадку: «Некоторые говорят, что природа, изнуряющая и изнемогающая, подобно состарившемуся телу, которое испытывает много бедствий, также состарившись, испытывает много бедствий. Но тело достигает старости по немощи и закону природы, а заразы, войны, землетрясения бывают не от старости природы, а от развращения воли людей». [3,с.575] Люди станут как хищные птицы, набрасываться на падаль, будут пожирать тела мертвых. Но какие люди будут пожирать тела мертвых? Те которые запечатлены печатью антихриста, как и те люди, которые запечатлены «печатью» [1,с.36] Раскольникова. Все это говорит о том, что безответственное отношение человека к себе, к своей душе и к своей жизни на деле оборачивается страданием и гибелью всего мира. «Человек, осваивая пространство и просторы вокруг себя, как будто забыл о множестве бескрайних миров внутри себя. Процветание внешнего прогресса нашей технократической цивилизации сопровождается все большим увяданием и бесчувствием. Неутомимая жажда освоения внешних просторов искалечила внутренний мир человека, что повлекло извращение взаимоотношений людей и обществ. Человек словно река вышел из своих берегов, и возникла опасность, что русло этой реки высохнет под палящими солнечными лучами и исчезнет с лица земли». [5, с.136]

Достоевский представил нам образ мира, в котором отброшена твердая шкала ценностей и главным стала человеческая воля. А человеческая воля – вещь страшная и дикая. И если она ничего не

знает выше себя самой и ничего, кроме себя, не любит, она превращается в разрушительную силу. Достоевский показал нам это на примере одного человека, ставшего преступником, – в “Преступлении и наказании”.

Индивид, живущий без любви, не знающий ничего, кроме себя самого, никому, кроме себя, и не будет нужен. А политика – если речь идет только о власти, о борьбе, соперничестве, завоевании – она становится смертоубийством. Достоевский метил сразу в две цели – в индивидуализм и в коллективизм, в ложный индивидуализм и в ложный коллективизм... он неизменно сдирает всякую самонадеянность. И это важно. Важно не только для нас, но и для наших детей, правнуков. Важно для всего нашего народа!

### **Библиография**

1. Волкова М.А, «Последние времена», М.,// Сибирская Благовонница. 2013
2. Достоевский Ф.М. «Преступление и наказание», М.,// «Художественная литература». 1983.
3. Творение св. Иоанна Златоуста. Собр. Соч. в 12 – ти томах. Т. 11, кН. 2 СПб., 1905.
4. К.Степанян. «Федор Михайлович Достоевский и мы», предисловие к книге «Ф.М. Достоевский. “Детям”». М.: Детская литература, 2000
5. Цит. По Афанасий Зоитакис. Житие и пророчество Космы Этолийского. М., 2007.

## РАЗДЕЛ 10. ПОЛИТИЧЕСКИЕ НАУКИ

**Пузаков А. В.**

*К. ист. н., докторант кафедры всеобщей истории  
и мирового политического процесса  
Мордовского государственного университета им. Н. П. Огарёва,  
Г. Саранск, Россия*

### **Сепаратизм в Испании и европейский регионализм**

Одной из европейских стран, которым в ближайшие годы придется всерьез заниматься вопросами противодействия сепаратизму, является Испания. В целом ряде ее территорий значительно активизировались региональные политические силы, провозглашающие своей целью создание независимых новых государств.

Одной из таких территорий является Каталония – историческая область на северо-востоке Пиренейского полуострова. Многие каталонцы относят к исторической территории Каталонии прилегающие районы Франции (департамент Восточные Пиренеи), а радикальные каталонские политики пропагандируют употребление термина Каталония и в отношении средиземноморских территорий, которые в Средневековье находились в сфере влияния Арагонского королевства, и население которых хотя бы частично говорит на каталонском языке [1].

В разное время Каталония пыталась провозгласить независимость от Испании и добилась автономии, официального статуса каталонского языка и признания каталонцев нацией, отдельной от испанцев. На современном этапе многие говорят о стремлении региона стать независимым государством как о наиболее массовом и близком к реализации сепаратистском движении в Европе. Референдум об отделении запланирован на 2014 г.

О том, какие именно аргументы приводят сторонники отделения Каталонии, в сентябре 2013 г. высказался пресс-секретарь правительства этого региона Франсеск Хомс в статье, опубликованной британской газетой Гардиан [2].

Среди претензий, обращенных к правительству Испании, называются:

- не оправдавшиеся надежды на уважительное отношение к своеобразию Каталонии, к ее культуре и языку;
- одностороннее изменение статуса автономии Каталонии Конституционным судом Испании в 2010 г. (хотя этот статус был согласован парламентом Каталонии с парламентом Испании в 2006 г. и поддержан на референдуме);

- угрозы со стороны министра образования в адрес сторонников изучения каталанского языка;
- непропорционально низкие показатели государственных расходов на душу населения региона (в сравнении со средними цифрами по стране) несмотря на значительные суммы налогов, перечисляемые в казну испанского государства;
- невыполнение центральной властью финансовых обязательств, связанных с автономным статусом региона.

В качестве аргумента, доказывающего справедливость и законность требований провести референдум о независимости Каталонии, Хомс приводит пример Шотландии, также планирующей провести подобный референдум в 2014 г. По его мнению, Мадриду следует разрешить проведение голосования, так же как Лондон разрешает это сделать Шотландии. Кроме того, вспоминает Хомс и пример прибалтийских стран, требовавших свободу выбора на демонстрациях 1989 г.

Вызывает определенные сомнения масштаб общественной поддержки отделения Каталонии: согласно Хомсу, 75% опрошенных граждан поддерживают право граждан высказать свое мнение на референдуме. Но это не означает, что все они за независимость региона: они за право высказаться и быть услышанными.

Упоминает Хомс и о роли Евросоюза, фактически, уже признавшего Каталонию в качестве отдельного субъекта – Каталонии в составе Европейского Союза (*European Union Catalonia*), являющейся частью внутреннего рынка Евросоюза и зоны евро: не желая оставаться испанцами, каталонцы хотят оставаться европейцами [2].

Таким образом, Евросоюз, налаживая разноуровневые межрегиональные связи, подсказывает «проблемным» регионам возможные формы экономического сотрудничества без участия центральных властей, фактически, делая возможным появление новых независимых государств. А, учитывая часто провозглашаемые призывы к распространению демократических принципов во всех сферах, Евросоюз предоставляет практически готовые политические и экономические обоснования справедливости претензий сепаратистов.

Европейские страны должны понимать, что никто не застрахован от сепаратизма, а появление прецедентов узаконивания независимости новых государств может привести к цепной реакции. Вероятно, в качестве приемлемой формы развития автономии регионов в рамках существующих государств, может стать максимально допустимая фактическая экономическая и политическая независимость отдельных регионов, которые, однако, формально останутся в составе нынешних государств.

Такое положение будет выгодно и региональным элитам, которые получают больше финансовой и политической независимости,

и центральной власти, поскольку будет снята напряженность и сохранены границы государств. Т. е. формально разделения страны не произойдет, а на деле, управлять регионами будут местные власти: в отношении регионов центральные правительства могут уподобиться монархам, официально считающимся главами государств, но не имеющим реальной власти.

### **Литература**

1. Каталония // Википедия. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Каталония> [Дата обращения 20.10.2013].
2. Homs, F. Spain Has Let Catalonia Down, Now It Must Let It Go // Guardian, the. 10 September 2013. URL: <http://www.theguardian.com/commentisfree/2013/sep/10/spain-catalonia-independent-referendum> [Дата обращения 20.10.2013].

**Хоменко М.К.**

*Магистрант юридического факультета ЮИИМ*

### **Понятие и система гражданско-правовых способов защиты права собственности**

Под самозащитой гражданских прав понимается совершение управомоченным лицом не запрещенных законом действий фактического порядка, направленных на охрану его личных или имущественных прав и интересов[1].

Законодатель определяет право на самозащиту в общих чертах, не пытаясь его детализировать. «Способы самозащиты должны быть соразмерны нарушению и не выходить за пределы действий, необходимых для его пресечения» (ст.14 ГК РФ). Тем самым, самозащита гражданских прав может осуществляться разными путями, начиная с простого удержания вещи и кончая активными действиями вплоть до применения насилия. Перечислить и классифицировать все способы вряд ли возможно. Да в этом и нет необходимости. Главное - наличие юридического состава, т.е. совокупности юридических фактов, как порождающих право на осуществление самозащиты, так и определяющих ее соразмерность. Однако этот вопрос нельзя рассматривать, опираясь только на положения ст.14 ГК РФ, в отрыве от некоторых других норм гражданского и иного законодательства. Одним из главных условий для применения самозащиты является нарушение конкретного гражданского права, предусмотренного ст.8 ГК РФ. Во-вторых, необходимость пресечь это нарушение. Третье условие - соразмерность принятых мер характеру нарушения; они не должны выходить за пределы действий, необходимых для пресечения

нарушений права. Как основания для осуществления самозащиты, так и ее пределы нельзя ставить в зависимость только от злонамеренной воли нарушителя права. Так, ст.10 ГК РФ, определяя пределы осуществления гражданских прав, формулирует общее правило этой злонамеренности, указывая, что не допускаются действия граждан и юридических лиц исключительно с намерением причинить вред другому лицу, а также злоупотребление правом в любых формах. В частности, недопустимо использование таких мер охраны имущества, которые опасны для жизни и здоровья окружающих. Известен случай, когда собственник дачи огородил свой участок колючей проволокой, пропустив через ограду электрический ток. В другом случае владелец автомобиля так пристроил в гараже ружье, что вор при открывании двери должен был получить выстрел в ноги, причем первым пострадавшим оказался сам автор такого «изобретения»[2].

Недопустимость подобного рода «охранных» средств очевидна, так как они направлены не только на охрану имущества, но и на причинение вреда лицу, которое может вступить в контакт с такого рода сооружениями даже по неосторожности. Из этого следует, что управомоченный субъект вправе использовать лишь такие меры самозащиты, которые не ущемляют прав и законных интересов других лиц. Это означает, что любое посягательство на право, совершенное умышленно, безусловно, порождает право на применение только соразмерных способов самозащиты.

Правоохранительным органам приходится все чаще встречаться с осуществлением самозащиты, что требует нового уровня правового мышления для правильной юридической оценки многообразия возникающих ситуаций. Так, гражданка обратилась в прокуратуру с жалобой на якобы самоуправные действия, выразившиеся в ее принудительном выселении из квартиры. При проверке оказалось, что имелось вступившее в законную силу решение суда по гражданскому делу о выселении заявительницы из квартиры, которое она не спешила исполнить. Тогда истица в отсутствие ответчицы вынесла ее вещи в безопасное место. При этом какого-либо имущественного ущерба причинено не было. Действия истицы, отчаявшейся в ожидании исполнения судебного решения, были правомерны и соответствовали требованиям ст.14 ГК РФ. В другом случае гражданин получил ордер на квартиру, но еще не вселился, жилое помещение было занято посторонним лицом. Гражданин осуществил принудительное выселение самовольщика. В данной ситуации также была осуществлена самозащита имевшегося и нарушенного права на жилище. Следующий пример: безрезультатно, в течение двух лет К. ожидал от С. исполнения вступившего в законную силу судебного решения, в соответствии с которым ответчик обязан был передвинуть изгородь и устранить препятствия в пользовании земельным участком. Тогда К. с помощью знакомых принудительно перенес

изгородь. Действия его правомерны. Еще один случай: разведенные супруги живут порознь, жена удерживает в квартире, оставшейся за ней, имущество супругов. В отсутствие жены муж проникает в квартиру и забирает в счет своей доли часть имущества. Безусловно, в возбуждении уголовного дела отказано, поскольку действия мужа не выходят за пределы самозащиты.

Нетрудно заметить, что в аспекте самозащиты гражданских прав во многом теряет свой первоначальный смысл нынешняя редакция ст.200 УК РФ, предусматривающая уголовную ответственность за самоуправство. Согласно диспозиции этой статьи, уголовно наказуемым самоуправством является самовольное, с нарушением установленного законом порядка, осуществление своего действительного или предполагаемого права, причинившее существенный вред гражданам либо государственным или общественным организациям. Применима ли самозащита в случае невинного нарушения гражданских прав? Думается, что не стоит ставить под сомнение положительный ответ на данный вопрос. Лицу безразлично, умышленно, по неосторожности или вовсе без вины попираются его права. Главное, чтобы нарушение этих прав было реальным, а не предполагаемым. Равным образом допустима самозащита и при наличии реальной угрозы охраняемым правам. Это вытекает из положений ст.12 ГК РФ, где законодатель, регулируя способы защиты гражданских прав, говорит о пресечении не только действий, нарушающих право, но и создающих угрозу его нарушения. Вместе с тем, законодательству известны случаи, когда даже вредоносные действия лиц по защите своих прав и интересов признаются правомерными. Речь идет о действиях, совершенных в состоянии необходимой обороны или в условиях крайней необходимости.

По общему правилу, не подлежит возмещению вред, причиненный в состоянии необходимой обороны, если при этом не были нарушены ее пределы. Следовательно, необходимой обороной признаются такие меры защиты прав, которые причиняют вред их нарушителю, но не влекут обязанности обороняющегося по его возмещению, поскольку признаются правомерными (допустимыми) [3] Иначе решается этот вопрос при превышении пределов необходимой обороны, поскольку речь идет уже о неправомерных действиях, влекущих гражданско-правовую ответственность. Но и здесь учитывается посягательство потерпевшего на законные интересы обороняющегося лица, хотя бы и превысившего пределы необходимой обороны. Также одним из способов самозащиты гражданских прав являются действия управомоченного лица в условиях крайней необходимости.

Например, спасая тонувшего в реке гражданина, другой гражданин использовал стоявшую у берега лодку, из которой

предварительно выбросил в воду находившееся в ней чужое имущество. Обязанность по возмещению причиненного вреда была возложена на спасенного, неосторожно купавшегося в опасном месте.

«При разрешении споров, возникших в связи с защитой принадлежащих гражданам или юридическим лицам гражданских прав путем самозащиты (статьи 12 и 14), следует учитывать, что самозащита не может быть признана правомерной, если она явно не соответствует способу и характеру нарушения и причиненный (возможный) вред является более значительным, чем предотвращенный»[4].

Анализ вышеизложенный разъяснений показывает, что:

а) самозащита – это один из способов защиты гражданских прав (ст. 12 ГК); способы самозащиты должны быть соразмерны нарушению и не выходить за пределы действий, необходимых для его пресечения;

б) суды должны четко отличать самозащиту от так называемого самоуправства, предусмотренного в ст. 330 УК. Различия представлены в таблице 1):

Таблица 1 – Различия самозащиты от самоуправства

Самоуправство (ст. 330 УК)	Самозащиты гражданских прав (ст. 14 ГК)
1. Самоуправство запрещено законом.	1. Самозащита законом допускается.
2. Субъектом самоуправства могут быть лишь вменяемые физические лица, достигшие 16 лет (ст. 20, 21 УК).	2. Субъектом самозащиты могут быть как граждане, так и юридические лица (ст. 21-30, 48-50 ГК).
3. Самоуправство имеет место при осуществлении лицом как своего действительного, так и предполагаемого права.	3. Самозащита допускается только в ответ на нарушение действительных прав потерпевшего.
4. Ни о какой соразмерности самоуправных действий говорить нельзя.	4. Способы самозащиты должны быть соразмерны нарушению прав лица.
5. Даже при наличии реального нарушения своих прав и интересов лицо не вправе допускать самовольные действия по его пресечению.	5. Способы самозащиты не могут выходить за пределы пресечения нарушения, однако действовать в этих пределах можно.
6. При самоуправстве виновный своими действиями пытается самовольно осуществить права не только в области гражданского права, но и в других сферах.	6. Самозащита – это действия лица по защите только его нарушенных гражданских прав.
7. Самоуправство с самого начала не оставляет места для самозащиты, ибо сразу переходит ее пределы, допускаемые законом.	7. При определенных обстоятельствах самозащита может перерасти в самоуправство.

В заключение хотелось бы отметить, что самозащита может стать как действенным средством соблюдения субъективного права, так и

балансировать на грани правонарушения или преступления. В силу этого более предпочтительна защита права в судебном порядке. В целом, назрела необходимость реформирования гражданского судопроизводства в сторону его ускорения, более эффективного обеспечения исковых требований до рассмотрения дела по существу, а главное - коренная реформа исполнительного производства.

### **Литература**

1. Гражданское право. // Под ред. Суханова Е.А. – М., 2003, т.1, с.161
2. Гражданское право. Учебник, ч.1. // Под.ред. Сергеева А.П., Толстого Ю.К. – М., 2005, с.2792.
3. Селезнев М. Самозащита гражданских прав. // Российская юстиция, 2005, №11, с.18-20
4. Гусев А.Н. Комм. к Постановлениям Пленума ВС РФ по гражд. Дела. – М.:ИНФРА-М, 2001.-29,30с.

**Цыбина И.В.**

*Студент 3 курса, факультет социально-гуманитарный  
Научно-исследовательского Университета  
Высшая школа экономики  
г, Пермь, Россия*

### **Этические концепты зарождающегося либерализма в Англии XVII века**

Ни одна политическая идеология не может обойтись без каких-либо моральных идей и ценностей, каждая доктрина должна иметь свои собственные представления о добре и зле, о справедливости, ведь отцы-основатели различных идеологий имеют разную точку зрения на подобные вещи. Впервые, кто употребил термин этика в своих философских трудах, был Аристотель, и с тех пор проблемами этики занималось немало философов, в том числе и Локк с Гоббсом. Каждый из них по своему трактовал основные проблемы этики, такие как, проблема справедливости, проблема критериев добра и зла, но мы рассмотрим то, как их рассуждения повлияли на либеральную доктрину.

Вот как Гоббс трактует понятия добра и зла: «Все вещи, являющиеся предметом влечения, обозначаются нами ввиду этого обстоятельства общим именем добро, или благо; все же вещи, которых мы избегаем, обозначаются как зло»[1, с.167]. И также Гоббс считал: «Всякий человек называет добром то, что ему нравится или доставляет удовольствие, и злом то, что ему не нравится» [1, с.187].

У Локка понятие добра было утилитаристским: «Добром мы называем то, что способно вызвать или увеличить наше удовольствие либо уменьшить наше страдание или же обеспечить либо сохранить нам обладание каким-нибудь другим благом или же отсутствие какого-нибудь зла. Злом, напротив, мы называем то, что способно причинить нам или увеличить какое-нибудь страдание, либо уменьшить какое-нибудь удовольствие, или же доставить нам какое-нибудь неудовольствие, либо лишить нас какого-нибудь блага» [2, с. 265]. Подчинение человеческой воли закону он называл моральным добром, как «истинная основа морали», поэтому Локк полагал что, в благоразумном и благочестивом сознании в конечном счете достигается гармония между личными и общественными интересами [1, с.189].

Также стоит уделить внимание понятию справедливости, ведь именно в XVII веке политические философы связывали два понятия: справедливость и государство. Первым, кто связал их, был Гоббс, он считал, что функция справедливости состоит в обеспечении достижения цели, ради которой люди объединяются в государство. А целью объединения является сохранение своей собственности. А справедливость призвана урегулировать процесс распределения «собственного» [1, с.168].

Локк же в отличие от Гоббса связывал понятия справедливости с частной собственностью. Локк считал, что справедливость не может существовать без частной собственности, потому что идея собственности это право обладать какой-либо вещью, а несправедливостью является посягательство на это право [2, с.248].

Вопросом религии занимались многие древние мыслители, и каждый вкладывал в это понятие что-то свое. Понятие религии также занимало немало места в трудах философов Англии XVII века. Например, Гоббс под религией понимал, «страх перед невидимой силой, придуманной умом или воображаемой на основании выдумок, допущенных государством, а если воображаемая сила в самом деле такова, как мы ее представляем, то это истинная религия» [1, с.189]. Мыслитель считал, что религия находится в самом человеке, как и семя религии, состоящее из такого качества, которое нельзя найти в других живых существах [1, с. 162]. Гоббс также связывал религию и государство, он говорил, что государство возвращает семя религии, которые существуют в умах людей [1, с.154]. Понятие нравственности Гоббс не только относил к религии, но и к подлинному благочестию. Но помимо этого, Гоббс считал, что нравственность имеет прямое отношение к гражданской жизни, потому что от нее зависит спасение души и благо государства [1, с. 163].

Локк же, наоборот, доказывал полное отсутствие врожденных идей, он считал, идея бога возникает только в определенный

исторический период и не присуща человеческой природе, возникновение религии связано с развитием сознания, мышления человека [2, с. 243]. Что же касается право выбора исповедания, Локк считал, что государство должно признать это естественным правом [2, с. 257].

Понятие морали считается одним из ключевых в этике как науке. Гоббс считал, что мораль также является целесообразным соглашением между людьми, которые заключает в себе сильный заряд [1, с.197]. Морально ценностным мыслитель, считал все то, что вызывает уважение, которое он считал социальным выражением власти. Так же в понятие морали Гоббса включал бережливость, справедливость, любовь, страх, но в свою очередь, он считал, что все это сопряжено с признанием власти [1, с.134]. Таким образом, получается, что по Гоббсу мораль является целой системой, которая устанавливает реальные отношения полезности [1, с.145].

На этапе генезиса этические концепты являются более разработанными и востребованными. Значительное влияние на возникновение этических концептов оказал появившийся в XVI в. протестантизм со своей верой в свободу и возможность рационального постижение и переустройства мира.

### **Литература**

1. Гоббс Т. Левиафан, или Материя, форма и власть государства церковного и гражданского. М.: Мысль, 2001
2. Локк Дж. Опыт о человеческом разумении. М.: Мысль, 1988.

## РАЗДЕЛ 11. ФИЛОЛОГИЯ, ЛИНГВИСТИКА, СОВРЕМЕННЫЕ ИНОСТРАННЫЕ ЯЗЫКИ

**Бекмансурова В.А.**

*Учитель английского языка*

*МБОУ «Гимназия № 14»*

*г. Глазов, Россия*

### **Использование игрового метода на ранней ступени обучения иностранному языку**

На раннем этапе обучения детей иностранному языку одна из основных задач учителя – сделать этот предмет интересным и любимым. В младшем возрасте дети очень эмоциональны и подвижны, их внимание отличается произвольностью и неустойчивостью. Важно учитывать в процессе обучения психологические особенности детей этого возраста. Как правило, дети обращают внимание в первую очередь на то, что вызывает их интерес. Учитывая это, следует использовать на уроках разнообразные игры, соревнования, наглядный материал [3, с.24].

Игра – это всегда эмоции, а там где эмоции, там активность, там внимание и воображение, там работает мышление. Детская игра является, как показывает опыт педагогов и теоретиков, одним из эффективных приемов обучения, использование которого делает иностранный язык любимым предметом детей.

Использование игрового метода на уроках иностранного языка призвано способствовать созданию благоприятной психологической атмосфере общения и помогать учащимся увидеть в иностранном языке реальное средство общения. Поэтому важно, чтобы уроки с использованием игровых приёмов стали для учащихся приятным занятием. Игровая деятельность на уроке иностранного языка не только организует процесс общения на языке, но и максимально приближает его к естественной коммуникации. Игра развивает умственную и волевую активность. Являясь сложным и одновременно увлекательным занятием, она требует огромной концентрации внимания, тренирует память, развивает речь. Игровые упражнения увлекают даже самых пассивных и слабо подготовленных учеников, что положительно сказывается на успеваемости. Чувство равенства, атмосфера увлечённости и радости, ощущение посильности заданий – всё это даёт возможность ученику преодолеть стеснительность, мешающую свободно употреблять в речи слова чужого языка, снижается боязнь ошибок, и благотворно сказывается на результатах обучения. Незаметно усваивается языковой материал, а вместе с этим возникает чувство удовлетворения; ученик может уже говорить наравне со всеми. Игровые

формы обучения позволяют использовать все уровни усвоения знаний: от воспроизводящей деятельности через преобразующую к главной цели – творческо-поисковой деятельности. Ученики повторяют в играх то, к чему относятся с полным пониманием, что им доступно наблюдать и что доступно их пониманию.

Радость растущего человека, жизнерадостность, переполненность энергией, бьющие эмоции – наиболее типичное состояние дошкольника. Оно проявляется в радостном, игровом настроении, неукротимом стремлении придавать игровой характер любой деятельности, даже той, которая требует серьёзного отношения.

В современной системе обучения дошкольников иностранным языкам, делающей ставку на активизацию и интенсификацию учебного процесса, игровая деятельность используется в следующих случаях:

- в качестве самостоятельного метода для освоения определённой темы;
- как элементы, иногда весьма существенные, какого-то другого метода;
- в качестве целого урока или его части (введения, объяснения, закрепления, контроля или упражнения);
- возможно использование игры при организации внеклассного мероприятия.

Игра всегда предполагает определённого напряжения эмоциональных и умственных сил, а также умения принятия решения (как поступить, что сказать, как выиграть). Желание решить эти вопросы обостряет мыслительную деятельность играющих. Положительным является и тот факт, что при этом дошкольник ещё и говорит на иностранном языке. Из этого следует, что игровой метод таит в себе богатые обучающие возможности. Дети, естественно, над этим не задумываются, так как игра для них – это, прежде всего, увлекательное занятие. Этим то она и привлекает учителей иностранного языка. Но значение игры невозможно исчерпать и оценить развлекательно-рекреативными возможностями. В том и состоит её феномен, что, являясь развлечением, отдыхом, она способна перерасти в обучение, в творчество, в модель типа человеческих отношений и проявлений в труде.

Использование игровых форм обучения делает учебно-воспитательный процесс более содержательным и более качественным, так:

- игра втягивает в активную познавательную деятельность каждого обучающегося в отдельности и всех вместе и тем самым, является эффективным средством управления учебным процессом;
- игра – свободная деятельность, дающая возможность выбора, самовыражения, самоопределения и саморазвития для её участников;

– игра имеет определённый результат и стимулирует обучающегося к достижению цели (победе) и осознанию пути достижения цели;

– в игре команды или отдельные ученики изначально равны (нет плохих и хороших учеников: есть только играющие); результат зависит от самого игрока, уровня его подготовленности, способностей, выдержки, умений, характера;

– состязательность – неотъемлемая часть игры – притягательна для учащихся; удовольствие, полученное от игры создаёт комфортное состояние на уроках иностранного языка и усиливает желание изучать предмет;

– игра занимает особое место в системе активного обучения: она синтетична, так как является одновременно и методом и формой организации обучения, синтезируя в себе практически все методы активного обучения [2, с.257].

Использование игрового метода обучения способствует выполнению важных методических задач:

– создание психологической готовности обучающихся к речевому общению;

– обеспечение естественной необходимости многократного повторения ими языкового материала;

– тренировку обучающихся в выборе нужного речевого варианта, что является подготовкой к ситуативной спонтанности речи вообще.

Таким образом, наиболее эффективным приемом в обучении детей иностранному языку на раннем этапе является использование игровой деятельности, ибо игра – это, прежде всего:

- деятельность (т.е. речевая);
- мотивированность, отсутствие принуждения;
- индивидуализированная деятельность, глубоко личная;
- обучение и воспитание в коллективе и через коллектив;
- развитие психических функций и способностей;
- «учение с увлечением» [1, с.13].

Иначе говоря, игра не только вызывает и развивает интеллектуальную активность детей, и тренирует их психомоторику, но и прежде всего высоко мотивирует ребенка и является непосредственно огромным стимулом в обучении иностранному языку. Благодаря использованию игровой деятельности в ходе обучения дошкольников иностранному языку, образовательный процесс превращается в увлекательное путешествие, а дети в свою очередь становятся любознательными странниками.

### **Литература**

1. Комарова Э.П., Трегубова Е.Н. Эмоциональный фактор: понятие, роль и формы интеграции в целостном обучении иностранному языку // Иностраный язык в школе.- 2000.- № 6.-С.11-15.
2. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Владос, 1999 г. - 360 с.

3. Амонашвили Ш.А. Психологические особенности усвоения второго языка младшими школьниками // Иностранные языки в школе.- 1986.-№ 2.-С.24-27.

**Вишнева Л.И.**

*Старший преподаватель кафедры  
языкознания и иностранных языков  
Северо-Кавказского филиала  
Федерального государственного бюджетного  
образовательного учреждения  
высшего профессионального образования  
«Российская академия правосудия»,  
г. Краснодар, Россия*

### **Проблемы речевой культуры в юриспруденции**

В настоящее время в нашей стране активизировалось внимание филологов и юристов к языку права и юриспруденции в целом. Правовед постоянно имеет дело с самыми разнообразными явлениями жизни, их необходимо объективно оценивать, быстро и верно реагировать в спорных ситуациях, убеждать в правильности своей точки зрения обращающихся к нему людей. Он выступает в различных коммуникативных ролях: ведет деловую переписку, составляет протоколы допроса и осмотра места происшествия, исковые заявления, приговоры и определения, договоры и соглашения, претензии и жалобы.

Речевая культура юриста должна быть на высоком уровне: защитник закона не имеет права на ошибку и ее исправление. «Трудно назвать какую-либо область общественной жизни, где неточность слова, разрыв между мыслью и словом были бы чреватые такими иногда тяжелыми последствиями, как в области права,- указывал А.А. Ушаков.- Неточное слово в праве – большое социальное зло, оно создает почву для произвола и беззакония».[7, с.80]

Вовсе не случайно язык права стал объектом многочисленных наблюдений юристов, лингвистов и преподавателей ВУЗов. На что же следует обратить внимание, совершенствуя языковую грамотность студентов?

Нам, преподавателям вузов, необходимо воспитывать языковой вкус будущих юристов и развивать их коммуникативные навыки. С этой целью важно правильно организовать практическую деятельность студентов: посещать судебные процессы, анализировать речи известных адвокатов и прокуроров, изучать процессуальные акты. Следует помнить, что подготовка судебной речи – дело

творческое, поэтому юрист должен быть грамотным, эрудированным человеком. Многие считают, что достаточно хорошо знать только законы для ведения судебных дел, чтобы донести нужные мысли до сознания людей разного уровня образованности. На наш взгляд, следует уделить особое внимание, обучению грамотной и выразительной речи студентов, поскольку из них вырастают будущие правovedы. Как добиться того, чтобы язык юридической документации был ясным и понятным всем, а качество составляемых сегодня текстов постановлений, защитительных и обвинительных речей отвечало нормам культуры речи? Мы предлагаем следующие пути решения данной проблемы, на которые необходимо обратить внимание в процессе обучения студентов:

1) организовать совместные консультации преподавателей и юристов-практиков по отдельным вопросам языка права, таким, как композиция процессуальных актов, оценочные структуры в тексте закона, клише в судебной монологической речи, полисемия в языке права;

2) проводить научно-практические конференции на предмет развития языка права с приглашением преподавателей и студентов;

3) рекомендовать студентам изучать практику речевого общения в судах, прокуратуре, следственных органах, а также при просмотре тематических телевизионных передач («Федеральный судья», «Суд идет», «Час суда» и др.) выявлять типичные ошибки в устной и письменной речи юристов.

Сегодня особенно важно, чтобы студент юридического факультета после окончания ВУЗа был компетентным, конкурентоспособным специалистом, умеющим работать с людьми, вести конструктивный диалог. В теории и практике преподавания русского языка коммуникативная компетенция характеризуется как способность и реальная готовность к речевому взаимодействию и взаимопониманию.

Задача ВУЗа – на основе школьных знаний, умений и навыков, сформированных на образцах классической литературы, развить коммуникативную компетенцию специалиста. Именно поэтому преподаватель на семинарских занятиях должен стремиться к поиску новых, продуктивных форм, методов и приемов обучения, направленных на развитие речемыслительных способностей студентов.

Студенты нашего ВУЗа – это также будущие прокуроры и адвокаты. Им регулярно придется произносить публичные речи на судебных процессах, поэтому их выступления должны быть максимально убедительны и построены так, чтобы привлекать внимание слушателей и убеждать их в правоте своих суждений. Именно поэтому на семинарских занятиях необходимо уделять внимание функционально-смысловым типам речи, особенно

рассуждению. В нем указываются причины или следствия того или иного явления, положения, дается объяснение какому-либо факту, сообщению, поступку, ситуации. Цель этого типа речи - доказать истинность какого-либо положения (тезиса), ведь его основу составляют факты и доказательства.

Студентам дается классическая структура рассуждения:

1. Вступление. Сообщаются предварительные сведения о предмете рассуждения.

2. Основная часть:

а) формирование основного тезиса;

б) использование аргументов.

3. Вывод.

В процессе обучения необходимо, чтобы студенты осознали, что между тезисом и доказательством устанавливаются логические и грамматические связи. Рассуждение подразумевает крепкую логическую связь аргументов. В качестве грамматической связи часто используются вводные слова (следовательно, таким образом, во-первых, во-вторых и др.), союзы (потому что, так как, однако, несмотря на, хотя и др.), сложно построенные предложения (с обособленными оборотами, различными типами союзной и бессоюзной связи).

Будущие юристы должны совершенствовать практику публичного выступления: опровергать выдвинутый оппонентом тезис, отстаивать свою точку зрения в дискуссиях.

На занятиях нужно обратить внимание на типичные ошибки в композиции текста рассуждения:

- несоответствие частей композиции (затянутое вступление или заключение, малый объем основной части выступления)
- недостаточная аргументация;
- отсутствие какой-либо композиционной части;
- неверная последовательность изложения.

Огромное значение имеет точность речи, правильность словообразования. Нередко специалистами в области юриспруденции нарушаются сочетания слов: «играть роль» и «иметь значение» (на «играть значение» и «иметь роль»). Часто смешиваются паронимы (слова, сходные по звучанию, но различные по смыслу): поступок и проступок, эффектно и эффективно, откровение и откровенность, вина и виновность, факт и фактор, командированный и командировочный и др. Много ошибок допускается также в выборе глаголов: сходить – выходить, одеть – надеть, ложить – класть, оплатить – отплатить и т.д.

Выступающим в судебных прениях следует быть внимательными при употреблении иностранных слов. Защитник закона должен быть уверен, что его поймут участники процесса. Иначе имеет смысл заменить иноязычное слово русским (лимитировать – ограничивать,

ординарные – обыкновенные, индифферентно - равнодушно, корректив – исправление, игнорировать – не замечать и др.).

Кроме того, неясность вызывает неправильное употребление слов. Например, вместо *на водителя налагаются взыскания - налаживаются*; откладывают не *дело, а разбирательство дела*; собственноручные показания *не дают, а записывают*. При неверном построении предложения очень трудно уловить смысл. Например: *При попытке скрыться подсудимые Воронов и Емельянов были задержаны с украденными вещами дружинниками*.

Таким образом, правовед должен уметь:

- верно употреблять нужные слова и использовать грамматические конструкции в каждом конкретном случае;
- правильно произносить слова и расставлять ударения в них;
- вести деловую беседу (следователь↔адвокат);
- обмениваться информацией (адвокат↔обвиняемый);
- вести дискуссию/полемику и адекватно участвовать в судебных прениях;
- выступать на оперативных планерках, совещаниях с отчетами, докладами, критическими замечаниями и предложениями;
- соблюдать правила речевого этикета;
- квалифицированно передавать информацию о предмете правового спора.

Четко продуманная система работы по обучению студентов позволяет создавать взаимосвязь мышления, живой речи, развивать интеллект, творческие способности, воображение, формировать навыки самореализации личности. Пристальное внимание к языку Фемиды позволит будущим специалистам добавить к юридическим знаниям речевую грамотность и тем самым повысить профессиональный уровень.

Уважение к слову, в том числе, есть показатель цивилизованного государства. Сегодня актуальны слова известного русского писателя К. Паустовского, который писал, что «по отношению каждого человека к своему языку можно совершенно точно судить не только о его культурном уровне, но и о его гражданской ценности» [4, с.691].

#### Литература

1. Губаева Т.В. Словесность в юриспруденции. Казань, 1995.
2. Губаева Т.В. Язык и право. Изд. Норма, М., 2003 г.
3. Лупинская П. Судебные решения. Содержание и форма\ Российская юстиция – 2001. - №11 - С. 23-29.
4. Паустовский К. Собр. Соч. т.2. М, 1958г.
5. Макарова З.В. Судебная речь. Учебное пособие. Куйбышев, 1985 г.
6. Ивакина Н.Н. Профессиональная речь юриста. Учебное пособие. -М.: Издательство БЕК, 1997 г.
7. Ушаков А. А. Очерки советской законодательной стилистики. Пермь, 1967.

**Гудзенко Д.В.**  
*Преподаватель кафедры иностранных языков  
Южно-уральского государственного университета*

**Релятивная сема в современной лингвистике  
(на материале процессуальных фразеологизмов субкатегории  
«межличностные отношения»)**

Категория отношения представляет очень большой интерес. Эта категория очень разнообразно выражена в языке. Это можно объяснить тем, что в окружающей нас действительности все предметы и явления находятся в определённых отношениях. Эти отношения, соответственно, выражаются в языке, так как язык отражает объективную действительность.

Первое исследование семантического поля слов отношения было проведено Р.М. Гайсиной. В своей монографии «Лексико-семантическое поле глаголов отношения в русском языке» она замечает, что язык отражает связи и отношения различно – «отношение в языке может быть самостоятельным объектом именованья, оно может входить как составная часть, как семантический компонент в состав другого, более широкого, сложного понятия, понятие отношения может быть имплицитно или эксплицитно представлено в семантике предложения» [3, с. 10]. Сема – «понятие о том или ином фрагменте действительности, о том или ином признаке обозначаемого предмета». [5, с. 41]. Таким образом, релятивная сема может быть определена как «микрпонятие об отношении в составе других понятий» [3, с.10]. Согласно Гайсиной, релятивная сема возникает как результат проекции различных отношений в плоскость языка [3].

Релятивные семы могут быть отражены на различных языковых уровнях – словообразовательном, морфологическом, синтаксическом и лексическом. Они выражаются с помощью специфических для каждого уровня языковых средств. Гайсина, таким образом, выделяет словообразовательные, морфологические, синтаксические и лексические семы отношения [3].

На синтаксическом уровне выражены самые общие отношения действительности. Отношения между событиями и явлениями объективной действительности здесь представлены как отношения между предложениями в контексте, отношения между простыми предложениями в составе сложных, отношения между словами в рамках простого предложения, отношения между различными членами предложения – подлежащим, сказуемым, дополнением, обстоятельством.

На словообразовательном уровне сема отношения может появляться в значениях слов при переносе наименований. По Милославскому, переносные наименования отображают отношения смежности или сходства объектов окружающей действительности [4]. Именно релятивная сема подобия и смежности играет решающую роль в формировании у слова переносного значения. Например, *дворник* в значении *стеклоочиститель*, *мышка* в значении *устройство, с помощью которого можно выбирать какие-либо объекты на экране компьютера и управлять ими*.

На лексическом уровне релятивные семы могут присутствовать в значениях слов. Е.М. Вольф полагает, что «релятивные» (относительные) термины содержат в своих значениях одну или несколько релятивных сем. К данным словам относятся термины родства (*отец-сын*), слова, которые можно попарно объединить, исходя из их функции «клиент» – «продавец», «студент» – «преподаватель», слова – части тела (*нос, нога*), слова части целого – *ручка (двери), ножка (стола)* [1, с.86].

Разнообразие лексических языковых сем обусловлено разнообразием лексических относительных сем. «Относительная» («релятивная») сема в лексике – общее наименование для нескольких разновидностей сем. Гайсина выделяет 3 вида лексических релятивных сем: 1) относительную сему высшего уровня абстракции – «абстрактная относительная сема», 2) относительную сему, отражающую отношение в его конкретных видах – семы «равенства», «родства», «отношения знакомства» – эта сема конкретизирует, даёт название отношению и может быть названа «квалифицирующей относительной семой», 3) относительную сему, отражающую типовые функциональные признаки предметов – участников ситуаций – «семы «субъект», «объект», «локатив» и другие – функциональные относительные семы [2, с.6].

Большой интерес представляет анализ комбинации различных относительных сем во фразеологических единицах языка. Фразеологизмы в массе своей употребляются в живом, звучащем языке народа. «С этой особенностью исследуемых единиц связана их направленность на человека: они обозначают какие-либо духовные качества человека, его действия, ...мироощущение, отношение к другим людям» [6, с.3.]. Поэтому различные относительные (релятивные) семы очень разнообразно представлены во фразеологизмах.

Абстрактная относительная сема может быть представлена самостоятельно или в сочетании с конкретизирующей относительной семой. Например, в таких фразеологических единицах, как

- *мерить (мерять) на свой аршин [мерку, меру] какой кого – судить о ком-либо, о чём-либо только по своим представлениям,*

требованиям (здесь и далее определения фразеологизмов взяты из фразеологического словаря русского языка под. Ред. Молоткова[7]);

- *смотреть со своей колокольни на кого* – судить о ком-либо только со своих позиций, односторонне [7]; – доминирующими являются абстрактная относительные сема. Абстрактная сема означает принадлежность фразеологических единиц, собственно, к семантическому полю отношения.

В таких фразеологических единицах как:

- *держат под своим крылышком кого* – покровительственно относиться к кому-либо;

- *воротить нос (рыло, морду) от кого* (во 2-ом значении) – относиться с презрением, пренебрежением к кому-либо[7]; – доминируют абстрактная и квалифицирующая относительные семы. Квалифицирующая относительная сема в первом случае квалифицирует определённое отношение как заботу, во втором случае как пренебрежение.

Рассмотрим фразеологизмы:

- *бросать грязью (каменьями) в кого* – осуждать, обвинять, чернить, порочить кого-либо [7]. Абстрактная относительная сема, свидетельствующая об отношении, сочетается с несколькими квалифицирующими семами – 1) вид отношения – враждебность, 2) проявление данного отношения в разговоре.

- *на руках носить* (в 1-ом значении) – оказывать особое расположение кому-либо, проявлять большое внимание к кому-либо [7];

Абстрактная относительная сема сочетается с несколькими квалифицирующими семами – 1) вид отношения – нежность, забота, 2) проявление данного отношения.

Абстрактная квалифицирующая сема может выступать без сочетания с квалифицирующей семой (*относиться, отношение*), квалифицирующая сема, обозначающая конкретное проявление отношение, обязательно предполагает и абстрактную относительную сему. Фразеологизм *души не чаять* содержит абстрактную сему отношения и квалифицирующую сему отношения (положительное отношение, нежность).

Функциональная относительная сема, отражающая типовые функциональные признаки предметов – участников ситуаций, выражена через отношения «субъект» – «объект».

- *излить (изливать) душу кому, перед кем* – откровенно рассказывать кому-либо о том, что волнует, что наболело [7];

«Но сегодня мне неинтересны были новые криминальные истории. **Я** (субъект) жаждал покаяться, излить душу **друзьям-юристам** (объект). — Ну, рассказывайте, — улыбнулись гости, — какие у вас достижения!» (Вальтер Запашный. Риск. Борьба. Любовь).

Функциональная относительная сема выражена через отношения «субъект–объект».

- *кланяться в ножки кому* – просить кого-либо униженно о чём-либо [7];

Этого учить не придется, как прочих, чтоб не кланялся в ноги **царю** (объект)— скорее сам потребует, чтобы ему поклонился царь (Д. С. Мережковский. Александр Первый).

«Объектные процессуальные фразеологизмы весьма разнообразны по выражаемым ими объектным отношениям, что соответствует разнообразию и сложности отношений между предметами объективного мира» [8, с.69].

Итак, рассмотрев релятивную сему в современной лингвистике на материале процессуальных фразеологизмов, мы приходим к выводу, что если в слове на лексическом уровне присутствует абстрактная или абстрактная и квалифицирующая релятивные семы, она обязательно проявится и на уровне грамматики в виде функциональной относительной семы, выраженной через отношения объектности.

#### Литература

1. Вольф Е.М. Функциональная семантика оценки. Издательство: Едиториал УРСС, 2006.
2. Гайсина Р.М. Значение и синтагматика глаголов. Учеб. Пособие. Уфа, 1980.
3. Гайсина Р.М. Лексико-семантическое поле глаголов отношения в современном русском языке. Саратов, 1981.
4. Милославский И.Г. Вопросы словообразовательного синтеза. Москва, 1980.
5. Никитин М.В. Основы лингвистической теории значения. Москва, 1988.
6. Радченко Е.В. Русский человек в зеркале фразеологии. Идеографическое описание: Учебное пособие для самостоятельной работы студентов. Челябинск. 2004 – ч.П.
7. Фразеологический словарь русского языка: Свыше 4000 словарных статей / Л.А. Войнова, В.П. Жуков, А.И. Молотков, А.И. Фёдоров; Под ред. А.И. Молоткова. – 4-е изд., стереотип. – Москва, 1987.
8. Чепасова А.М. Семантико–грамматические классы русских фразеологизмов. Челябинск, 2006.

**Дадашева А. Т.**  
*аспирантка кафедры русского языка  
Челябинского государственного университета  
г. Челябинск, Россия*

### **Работа над языком художественного произведения как путь совершенствования коммуникативных компетенций учащегося**

Школа – одно из главных учебно-воспитательных учреждений, организующих жизнедеятельность детей. Чтобы наше общение было успешным, недостаточно просто хорошо знать язык. Надо уметь говорить с теми, кто симпатизирует нам, и с теми, кто с нами не согласен, участвовать в беседе в узком кругу друзей и выступать перед аудиторией. Современные люди должны уметь понимать позицию другого человека, находить согласованные решения при обсуждении спорных вопросов. От наличия или отсутствия этих коммуникативных умений во многом зависит социализация ребенка в новом коллективе и в обществе в целом.

Одной из главных характеристик личности человека становятся коммуникабельность, владение культурой слова, устной и письменной речью в различных общественных сферах применения языка. Школа должна помочь ученику адаптироваться к различным жизненным обстоятельствам. Благодаря трудам М. А. Рыбниковой, Н. В. Колокольцева, К. В. Мальцевой, Т. А. Ладыженской, З. С. Смелковой были созданы «предпосылки для объединения «усилий» двух предметов: русского языка и литературы - в развитии речи учащихся». Попытки связать процесс обучения в соответствии с его целями и характером с коммуникативной деятельностью предпринимались давно. «Об этом свидетельствует анализ динамики теоретического и практического опыта методистов XIX - XX вв.: <...> работы А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина, Л. И. Божович и других <...> Однако, несмотря на огромное количество методик, направленных на развитие речи школьников, остается нерешенной задача формирования коммуникативно-грамотной личности, умеющей создавать эффективное высказывание, позволяющее достичь результата в любой коммуникативной ситуации» [1].

Ни один из школьных предметов не располагает таким богатством и разнообразием «образцов» речевого общения, какое предоставляет литература. Специфика предмета способствует «расширению общего кругозора и эмоционально-нравственной культуры учащихся» [1] И все-таки знакомство с содержательной, яркой, увлекательной книгой, каким бы захватывающим оно ни было, не может привести к преобразению речи читателя, научить эффективному общению.

В этом случае поможет включение самого ребенка в коммуникативную игру. Школьники младшего возраста, не имея достаточных навыков устного и письменного общения, с удовольствием примеряют на себя роль автора. Дети готовы составлять фрагменты текстов по образцу, данным учителем; продолжать текст (придумывать основную часть и концовку); создавать небольшие рассказы на определенную педагогом тему. Но особенно интересны произведения, созданные учениками самостоятельно без вмешательства взрослых. Данные работы являются показателем детского восприятия мира и коммуникативной компетенции ребенка.

После исследования ряда рассказов и романов детей 3-5 классов удалось сделать вывод, что мальчики и девочки одной возрастной категории имеют разный уровень коммуникации. Девочки обязательно включают в свои произведения многочисленные диалоги. Встречаются рассказы, полностью построенные на разговоре действующих лиц. Данная закономерность показывает, что для девочек важен процесс общения в коллективе, они гораздо легче включаются в новую среду, быстрее находят контакты со сверстниками, включаются в процесс коммуникации. Художественное творчество мальчиков носит повествовательный характер. В нем отсутствуют описания (или полностью, или сведены к минимуму), диалогам между персонажами отведено меньше места, они не являются ведущими в произведении, главным становится действие.

Рассматривая произведения, созданные учениками, легко увидеть, как дети представляют процесс коммуникации со своими сверстниками. На уроках литературы учитель может предпринимать различные методы для развития речевой компетенции учащихся. При изучении нового произведения можно включать вопросы, направленные на то, чтобы ученики наблюдали за речью персонажей. Например, в одном из методических пособий даны задания, направленные на понимание характера действующего лица по его репликам: «Вот... вот... опять...» - пролепетала барыня и снова подкатила глаза под лоб» [2, с. 13]. Задания: «1. Для того чтобы понять, какую информацию передает глагол пролепетала, нужно заменить его вариантами, близкими по смыслу: пролепетала - прошептала - простонала - проговорила (добавьте свои варианты). Что изменится при такой замене?

2. Как вы поняли, что случилось с барыней? Что должны были означать подкатившиеся под лоб глаза? Какие смыслы содержатся в глаголе подкатила?

3. Какие свойства характера барыни проявляются в ее действиях, названных этими глаголами? Что мы узнали о характере барыни из этого небольшого отрывка?» [3, с. 210].

Уже из самого эпизода дети с легкостью определяют, что барыня капризна. Когда учитель обращает внимание на глагол «пролепетала» ученики вспоминают словосочетание «детский лепет» и подмечают несоответствие: взрослый человек ведет себя по-детски. Подбор синонимов к этому глаголу помогает определить значение слова, интонацию, с которым оно было сказано: голос звучал слабо, неуверенно. Такое несоответствие возраста и манеры поведения, выявленное через речь барыни, вызывает у детей подозрение в наигранности действий героини. Второй вопрос заставляет задуматься над разницей глаголов «подкатила» и «подкатились». В первом случае действие совершено лицом намеренно, а во втором – независимо от его воли. Это еще один довод для утверждения, что барыня ведет игру, а обморок, следующий за этой сценой, притворство. Третий вопрос дает возможность детям подвести итоги своего наблюдения над речью и поведением персонажа. Такими нехитрыми манипуляциями мы учим детей распознавать психологическое состояние собеседника, что важно для удачной коммуникации.

Итак, учитывая достижения лингвистической науки, психологии восприятия и порождения речи, теории общения и других смежных наук, деятельность учителя-филолога должна быть направлена на обучение учащихся умелой, искусной, а главное – эффективной речи.

Трактовка речи как деятельности делает актуальным понятие культуры речевого общения, «которая включает систему знаний, навыков и умений по осмыслению вербальной ситуации, порождению, формированию и озвучиванию высказывания в целях выполнения поставленной задачи; а также установка на анализ, предполагающий самооценку и интерпретацию своего коммуникативного поведения» [1]. Процессу коммуникации необходимо учить на уроках литературы не только по средствам анализа литературных произведений, но и помогая детям создавать свои собственные сочинения.

### **Литература**

1. Н. В. Баханова Обучение учащихся культуре речевого этикета // <http://edu.rybadm.ru/info/teacheryear/2009/bahanova.htm>
2. И. С. Тургенев Муму. – М.: Махаон, 2012. – с. 13.
3. Г. Г. Граник, С. А. Шаповал и др. Литература 8-11 класс. Учимся понимать художественный текст. Задачник-практикум. – М.: Астрель, АСТ, 2003. - С. 210.

### **Использование опор при обучении иностранному языку**

Принцип наглядности является одним из базовых методических принципов обучения любому предмету, в том числе и иностранному языку. Чем больше каналов восприятия задействовано в процессе получения, обработки и применения информации, чем больше ассоциативных связей создается в связи с изучаемым материалом, тем выше вероятность его прочного усвоения.

В последнее время в педагогике, психологии и методике много говорится о необходимости учитывать индивидуальные психологические особенности учащихся, связанные с наиболее развитыми каналами восприятия. «В отечественной психологии говорят об особенностях работы с такими типами учащихся, как «слухачи», «визуалы», «кинестетики». Для каждого из них необходимы соответствующие опоры, оптимизирующие процесс восприятия и запоминания изучаемой информации» [4, с. 193].

Опора – это «модель программы высказывания, в которой должна быть заложена возможность вариативного использования средств ее выражения на основе осознания способов выполнения речевых действий по порождению высказывания» [3, с. 220].

Для обучения иностранному языку использование опор является достаточно эффективным. Учителя часто используют различные картинки, предметы, схемы и т.д. в качестве опор на уроке для:

1. объяснения нового материала;
2. организации общения на иностранном языке;
3. повышения мотивации;
4. организации самостоятельной работы учащихся.

Хочется отметить, что в настоящее время широкое распространение получила работа с функционально-смысловыми таблицами. Эти таблицы и система работы с ними созданы для самостоятельного коммуникативного овладения лексическими единицами и для организации самостоятельной работы в целом. Учащимся предъявляется текст: его можно дать в фонозаписи, можно его озвучить учителю, но идеальный вариант, если учащимся будет показан кинофрагмент продолжительностью до 5 минут, способный заинтересовать учащихся и вызвать у них потребность выразить свое отношение к тому, что они услышали (увидели).

Учитель составляет функционально-смысловую таблицу (ФСТ) и предъявляет учащимся после прослушивания (просмотра) сюжета. Причем слова, которые учитель планирует для самостоятельного усвоения учащимися, он выписывает в таблицу с переводом.

Покажем пример ФСТ и работу с ними. Выбирается наиболее актуальная тема, которая касается учащихся определенного возраста. После прослушивания (просмотра) сюжета учитель предъявляет учащимся ФСТ (на иностранном языке) и начинает работу по теме. Он произносит вопрос, который имеется в ФСТ, и озвучивает каждое слово, причем акцент делается на новые слова, чтобы ученик сумел услышать, как звучит новое слово и, по возможности, произнести его про себя.

С первого предъявления учащиеся могут отвечать на вопросы про себя, чтобы познакомиться с новыми словами. Поскольку соответствия на родном языке расположены рядом с иностранными, то эти слова не сложно найти. Со второго предъявления учащиеся уже могут громко озвучивать свои ответы на вопросы. Далее учащиеся могут высказывать свое мнение устно или письменно о данной теме, используя в качестве начала фраз высказывания из таблиц.

Таким образом, происходит самостоятельная работа по усвоению новой лексики и по развитию навыков устной (письменной) речи. Как мы можем судить, учитель лишь управляет самостоятельной работой учащихся, предлагая им опоры для усвоения лексики и для самостоятельного высказывания.

Затем учащимся можно предложить лексико-грамматическую таблицу (ЛГТ). Подобные таблицы составляются таким образом, чтобы в них специально группировались новые слова, которые раскрывают какое-либо понятие. Опираясь словами, данными в таблице, для выражения собственного мнения, учащиеся совершенствуют свои лексические навыки. Но эта таблица должна быть и грамматической. Необходимо предлагать слова таким образом, чтобы учащиеся употребляли то грамматическое явление, которое необходимо им для усвоения на данном уроке.

Хотелось бы остановиться и на использовании логико-смысловых моделей (ЛСМ) при управлении самостоятельной работой учащихся по иностранному языку. Ценность использования ЛСМ заключается в том, что предоставляется возможность практически использовать все виды речевой деятельности. Посредством ЛСМ реализуется личностно-ориентированный подход к обучению, соблюдается основной принцип этого подхода: в центре обучения находится ученик и его учебная деятельность. **ЛСМ стимулирует групповую деятельность.** Работа в различных режимах (в группах, парах) позволяет адаптировать коммуникативные ситуации, умело использовать разговорные клише, рассуждать и сравнивать. Участники ситуации, имея различный уровень владения языком,

становятся в равной степени компетентными при выполнении определенной работы благодаря зрительной опоре в виде логико-смысловой модели.

Роль учителя при отработке материала сводится к тому, чтобы управлять процессом обучения и создавать условия для активной самостоятельной работы, т.е. обеспечивать мотивацию, желание общаться на иностранном языке.

Логико-смысловую модель **можно построить и для** обучения грамматике, так как именно грамматика представляет собой особую сложность при обучении иностранному языку.

Подобная подача материала, как считает Р. А. Аткинсон, затрагивает различные аспекты продуктивного мышления, а именно:

а) мышление приобретает свойства системности благодаря запрограммированной системной переработке информации непосредственно в процессе первичного восприятия;

б) поддерживаются механизмы памяти и улучшается контроль информации благодаря наглядному представлению знаний на естественном языке в свернутом виде;

в) лучше работает интуитивное мышление;

г) совершенствуется способность к свертыванию и развертыванию информации;

д) формируется опорность мышления;

е) улучшается межполушарный «диалог», так как свойства изучаемого объекта задаются левым полушарием, а правое полушарие накапливает внешний опыт и помогает левому сопоставлять признаки и оперировать ими [1, с. 248].

На начальном этапе обучения по ЛСМ учителю необходимо составлять подобные модели и предлагать их учащимся на уроках. Впоследствии учащиеся смогут сами составлять эти модели и предлагать друг другу для работы. Это довольно занимательный процесс, он развивает творческие способности учащихся, дает им возможность проявить себя с самой неожиданной стороны, а также способствует развитию самостоятельности учащихся и ответственности перед другими учениками за качество предлагаемых моделей.

Говоря об опорах и их использовании для развития устной речи, необходимо помнить, что они способствуют развитию мышления учащихся, а также их языковых умений за счет вовлечения школьников в активный творческий процесс языковой деятельности, во взаимодействие друг с другом.

В последнее время широкое распространение получили следующие виды опор:

## 1. «Пирамида» (Story Pyramid).

При работе с данной схемой учитель задает вопросы учащимся таким образом, чтобы помочь им заполнить «пирамиду», а уже после заполнения просит рассказать или о прочитанном рассказе, или о предложенной теме.

Остановимся подробно на данном задании. Учитель предлагает серию вопросов, ответы на которые включают следующую информацию:

*Line 1. Name of the main character.*

*Line 2. Write down **two** words describing the main character.*

*Line 3. Write down **three** words describing the setting*

*Line 4. Write down **four** words stating the problem.*

*Line 5. Write down **five** words describing one main event*

*Line 6. Write down **six** words describing the second event.*

*Line 7. Write down **seven** words describing the third main event.*

*Line 8. Write down **eight** words stating the solution of the problem.*

На начальной стадии выполнения данного задания учитель сам заполняет и объясняет учащимся принцип работы с ней. На последующих уроках он предлагает учащимся сделать это самостоятельно, а затем пересказать текст по полученной опоре. Данное задание, кроме знания определенного содержания, требует от учащихся и знания иноязычных слов (их ответы могут быть различными), и умения мыслить рационально.

Выполнение этого задания является очень интересным для учащихся, оно развивает их мышление, внимание, память, помогает им научиться мыслить на иностранном языке, а также повышает мотивацию изучения иностранного языка. Проводить построение «пирамиды» можно и в виде конкурса: кто быстрее заполнит ее, чье заполнение будет наиболее интересным и т.д.

## 2. «Карта рассказа» (Story Map).

<i>The setting</i>		
<i>The main characters</i>		
<i>Statement of the problem</i>		
	<i>Event</i>	
	<i>Event 2</i>	
	<i>Event 3</i>	
	<i>Event 4</i>	
	<i>Event 5</i>	
	<i>Event 6</i>	
<i>Statement of the solution</i>		
<i>Story theme (What is the story about?)</i>		
<i>Values brought out of the story</i>		

После прочтения или прослушивания рассказа учащиеся заполняют карту, заранее заготовленную учителем, в которой отражены основные элементы предлагаемого текста. Это задание можно выполнять как индивидуально, так и в группах или коллективно. Заполненная карта рассказа является хорошей опорой для дальнейшего обсуждения, составления пересказа, написания изложения.

Следует отметить, что заполнять данную карту можно как письменно, так и устно: это зависит от той цели, которую учитель ставит на каждом конкретном уроке. Если группа достаточно хорошо владеет иностранным языком, то не стоит тратить время на письменное заполнение, так как ученики с легкостью справятся с подобным заданием устно. Эта карта будет для них элементарной опорой для построения логически грамотного высказывания.

## 3. «Карта прогноза» (Prediction Chart)

	<i>What I predict will happen</i>	<i>What actually happens</i>
<i>Chapter I</i>		
<i>Chapter II</i>		

Хочется также остановиться и на следующей опоре. Она, как и предыдущие, развивает мышление учащихся, а также формирует умение предсказывать, анализировать, сравнивать различные события

и поступки. С помощью данной опоры формируются прогностические навыки учащихся. Использовать эту опору рекомендуется на уроках по домашнему чтению.

Вначале, перед чтением рассказа, учитель обсуждает с учащимися название рассказа (если есть иллюстрация перед рассказом, то можно поговорить и о ней). Учащиеся пытаются спрогнозировать содержание рассказа по названию. Они могут высказывать свои предположения о главных героях и событиях, с ними связанных. Затем, после прочтения, учащиеся сравнивают свои предположения с тем, что действительно происходило в рассказе. По мере продвижения в чтении ученики все больше обращают внимания на определенные детали, соотносят описание событий. Цель подобного рода заданий - вызвать интерес к чтению, внутренняя мотивация.

Заполняя эту карту, учащиеся учатся анализировать сходство и различия в поступках героев, сравнивать схожие описания и события. Эта карта заполняется индивидуально или в малых группах с последующим обсуждением в классе, т.е. коллективно. Также можно использовать это задание для последующего написания сочинения на определенную тему. Тему сочинения может предложить учитель, а также ученик сам может выбрать тему по собственному усмотрению. Учитель должен предварительно провести обсуждение определенных вопросов, помогающих учащимся сформулировать собственное мнение.

4. Перед написанием сочинения учитель может предложить учащимся следующую схему, которая называется «**Story Frame**». Она поможет учащимся особенно на начальной стадии, правильно формулировать собственные мысли.

Составление подобной схемы занимает достаточно времени у учителя и является в какой-то степени трудоемким, но данное задание будет способствовать развитию навыков, как письма, так и говорения учащихся. По этой схеме учащиеся легко смогут представить основное содержание рассказа, а затем смогут и пересказать содержание, и написать предложенную письменную работу. Содержание данной схемы меняется в зависимости от типа рассказа, языковых знаний учащихся, задач урока, а также содержание данной схемы зависит от творческих способностей каждого учителя. На продвинутом этапе обучения подобные схемы могут составлять наиболее подготовленные в языковом отношении учащиеся и предлагать их своим одноклассникам, чьи знания в иностранном языке слабее, т.е. на этом этапе обучения учитель уже может делегировать свои функции более знающим ученикам, что тоже повышает мотивацию изучения языка.

Одним из условий работы по предлагаемым схемам является наличие дискуссии или обсуждения. Если ученики вовлечены в

живую дискуссию, их понимание прочитанного текста значительно усиливается не только за счет вопросов, задаваемых учителем, но и за счет взаимодействия с другими учащимися. Для более плодотворного обмена мнениями во время дискуссии учитель выполняет различные роли – организатора, режиссера, аналитика, психолога.

Как можно убедиться из вышесказанного, все виды предлагаемых опор предназначены для самостоятельной работы учащихся, они стимулируют их мыслительную деятельность, помогают им строить самостоятельные высказывания, повышают мотивацию, развивают интерес к изучаемому языку.

**5. Логико-смысловая карта проблемы (ЛСКП)** – это один из наиболее сложных видов опор. Для того, чтобы учащиеся действительно общались на уроке, необходима определенная организация речевого материала. Для развития умения общения на уроке нужна адекватная презентация материала. Составлять ЛСКП достаточно трудоемко для учителя, но с помощью этой карты очень легко и интересно можно организовывать работу на уроке. Когда учащиеся привыкают к подобной работе, они уже сами с удовольствием составляют такие карты и предлагают свои проблемы для обсуждения. Нужно отметить, что использование ЛСКП создает определенную творческую обстановку в классе.

Чтобы составить ЛСКП, необходимо определить проблему, которая будет интересна всем ученикам группы и даст им возможность высказываться с различных позиций.

Особенности использования ЛСКП заключаются в том, что устраняются внутренние препятствия творческим проявлениям, уделяется внимание работе подсознания, ученикам дается возможность умственной разминки, поддерживается живость воображения; воображение «дисциплинируется» и, в определенной мере, контролируется; развивается восприимчивость и повышается чувствительность, расширяется фонд знаний (развитие логичности речи и ее связности) ; осуществляется помощь ученикам в обнаружении смысла и общей направленности их творческой деятельности [2, с. 89-90].

Все перечисленные рекомендации осуществимы лишь в условиях свободного обмена мнениями, идеями, в обстановке живого обсуждения, творческой дискуссии. Еще одна их черта - личностная включенность учеников в творчество, создать которую можно лишь при соответствующей включенности самого учителя.

Из вышеприведенных примеров мы можем сделать вывод, что использование предлагаемых нами опор позволяет обогащать речевые возможности учащихся, так как учащиеся овладевают способом построения своего высказывания, используя необходимые опоры, его планирования, подбором адекватных средств выражения мыслей, оформления их в соответствии с коммуникативным замыслом. Таким

образом, все рассмотренные опоры способствуют как более прочному усвоению языка, так и формированию умения учащихся работать творчески и самостоятельно.

### **Литература**

1. Аткинсон Р.А. Человеческая память и процесс обучения. Москва, 1981.
2. Конышева А.В. Современные методы обучения английскому языку. Минск, 2011.
3. Попова Э.И. Обучение монологическому высказыванию учащихся 6-7 классов средней общеобразовательной школы. Санкт-Петербург, 1985.
4. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Москва, 2010.

**Землякова Н.В.**

*К. филолог. н., доцент кафедры  
языкознания и иностранных языков  
Северо-Кавказского филиала  
Федерального государственного бюджетного  
образовательного учреждения  
высшего профессионального образования  
«Российская академия правосудия»,  
г. Краснодар, Россия*

### **Ассоциативно-признаковая основа образных наименований человека**

Механизм образной номинации исследован в лингвистике достаточно глубоко, установлено, что в основе его лежит ассоциирование признаков уподобляемых объектов.

По определению В.Н.Телия, ассоциативно-образное представление возникает в результате опосредованной номинации и служит «стимулом для положительной или отрицательной эмоциональной реакции реципиента, поскольку любой образ воздействует на эмоциональную сферу человека» [28, с. 40]. Понятие образности строится в основном вокруг понятия метафоры. «С точки зрения когнитологии метафора есть не что иное, как инструмент познания мира, поскольку она базируется на установлении ассоциативных связей, сходств и различий между явлениями мира и создает на этой основе новые личностные смыслы, которые представляют субъективное отношение индивида к миру, его видение, его трактовку определенного фрагмента действительности» [3, с. 17].

Образность – междисциплинарное понятие, которым оперируют эстетика, литературоведение, стилистика, риторика и лингвистика. Сложность, многозначность и широкий спектр применения понятия «образность» приводит к тому, что существует множество различных интерпретаций базового понятия и термина «образ».

О необходимости дифференцировать содержание понятия «образ» писал А.Ф. Лосев, который подчеркивал, что термин *образ* имеет множество самых различных значений, особенно когда он сопровождается такими эпитетами, как «поэтический», «художественный», «творческий», или употребляется в таких выражениях, как «мышление в образах». Везде в таких случаях этот термин получает «с трудом формулируемую массу семантических оттенков и становится по-разному семантически нагруженным» [15, с. 175]. Следовательно, образность понимается А.Ф. Лосевым прежде всего как свойство речи, а именно – художественной речи. В литературоведении в качестве основного используется понятие художественный образ – это категории эстетики, характеризующая особый, присущий только искусству способ освоения и преобразования действительности [30, с 252]. Образом также называют любое явление, творчески воссозданное в художественных произведениях

Как стилистическая категория образность получила освещение в работах А.А. Потебни, В.В. Виноградова, Б.А. Ларина, Д.Н. Шмелева и др. В таком понимании «образность» находится в отношении синонимии с рядом близких, но не тождественных семантико-стилистических категорий – «выразительностью», «экспрессивностью», «метафоричностью» (в широком смысле слова), «символичностью» и «поэтичностью» (к примеру, у А.А.Потебни)» [20, с. 341]. Сравнительно менее исследованным остается такой аспект образности, как ее развитие и присутствие в словарных единицах языка, т.е. признание наличия образных номинаций как элементов языковой системы.

В лингвистике образность трактуется как способность языковых единиц создавать наглядно-чувственные представления о предметах и явлениях действительности. Отсутствие образности у единицы языка подразумевает изначальное отсутствие или утрату у нее наглядно-чувственной опоры. Подобное понимание образности позволяет рассматривать ее как «категорию динамическую, а сочетание слов воспринимать в его диалектическом движении от безобразности к образности и наоборот» [14, с. 55].

Характеризуя образность как лингвистическую категорию, С.М.Мезенин отмечает, что любая форма образности, как речевой, так и неречевой, содержит в своей логической структуре три компонента: 1) *референт*, коррелирующий с гносеологическим понятием предмета отражения; 2) *агент*, т.е. предмет в отраженном виде; 3) *основание*,

т.е. общие свойства предмета и его отражения, обязательное наличие которых вытекает из принципа подобия [17, с. 54]. Устойчивое сравнение является языковым образным средством, в котором три перечисленных компонента представлены эксплицитно. В словесной метафоре и во фразеологической единице основание сравнения имплицировано.

А.П. Сковородников определяет образность как «изобразительность речи, под которой понимается такая степень ее предметной конкретности, благодаря которой содержание речи воспринимается преимущественно через чувственные (зрительные, слуховые, тактильные, вкусовые, обонятельные) представления» [24, с. 255-257].

Термин «изобразительность» часто понимается как синоним «образности», не обладающий собственными характеристиками, при этом наблюдается смешение понятий «образность» и «выразительность», «экспрессивность», «эмоциональность».

Проблема разграничения понятий «образность» и «изобразительность» связана именно с дихотомией «язык – речь». Т.Зырянова пишет по этому поводу, что «многие понятия риторики, и в первую очередь – ключевые, несущие в себе семантику и функциональную нагрузку элокутивных (т.е. заданных коммуникативным намерением говорящего) средств языка, существующие в указанной науке, в большинстве случаев обладают неясной структурой, неопределенным содержанием, неограниченным объемом», «классификация функциональных понятий орнаментальных средств, таких, как образность, изобразительность, выразительность, экспрессивность, эмоциональность не дает исчерпывающей иерархии и соотнесения взаимодействия их понятийных линий: не выявлена подчиняемость и соподчиненность понятий, не определены границы функциональной применимости, нет достаточно исчерпывающего и непротиворечивого описания понятий» [10, с. 2003]. Итак, главное различие между образностью и изобразительностью – это различие их функциональных параметров.

Т. Зырянова предлагает следующую трактовку соотношения терминов «образность» и «изобразительность»: *образность* определяется как не отделяемая от плана содержания структурная база языковой единицы, а *изобразительность* – как направленная функциональная реализация в определенном языковом окружении, то есть в определенном плане выражения, и понимается как функциональная характеристика речи. Образность является «некой базой, стабильным и неотъемлемым свойством языковой/речевой единицы», «облигаторной структурной характеристикой языковой единицы в плане содержания», а изобразительность «отражает особенности плана выражения языковой единицы, характеризуя ее с точки зрения выполняемой функции – изображения, создания

конкретного зрительного представления в сознании читателя/слушателя» на основе образности языковой единицы.

Образность можно охарактеризовать как некую доминанту, от которой зависит общий колорит изобразительности, в какой нам рисуются описываемые предметы и явления. Воздействуя на изобразительное содержание речи, образная доминанта, будучи независимой от рефлексии говорящего, переводит на первый план компоненты образа, способствующие укреплению языковой образности в ее преимуществах перед речевыми изобразительными характеристиками.

Устойчивое содержание образа в условиях более широкого контекста переосмысливается, его семантическая структура расширяется за счет различных эмоционально-смысловых приращений, обогащается новыми ассоциациями.

Категория образности, являясь структурной характеристикой языковой единицы, охватывает все уровни отражения окружающего мира. Именно в силу этой постоянной (актуализированной или неактуализированной) способности к потенциальному порождению образных доминант возможно говорить о таком качестве речи, как изобразительность.

Изобразительность характеризуется способностью к созданию (или актуализации языковых образных доминант) чувственных образов, их особой представленности и насыщенности ассоциациями в сознании. Истинная функция образности обнаруживается не иначе, как при обращении к реальному предметному действию – речи. Следовательно, причина такого качества речи, как изобразительность, кроется в системе языка и может быть обнаружена на любом из его уровней, и эта причина, по мнению Т. Зыряновой, и есть образность – особая неотделимая структурная характеристика языковой единицы.

Явно выраженная образность, понимаемая как «семантическое свойство языкового знака, его способность выразить определенное внеязыковое содержание «передать внеязыковую информацию (посредством целостного наглядного представления-образа с целью характеристики обозначаемого им лица, предмета, явления и выражения эмоциональной оценки субъекта, т.е. говорящего лица), входит в коннотацию метафорических номинаций, наряду с эмоциональностью, оценочностью, интенсивностью-экстенсивностью и стилистической отнесенностью» [16, с. 71].

Логическую основу образных средств языка составляет компарация в самом общем ее понимании, а сравнение – это «первичная, исходная, а потому важнейшая форма языкового образа» [19, с. 5]. Н.Д. Арутюнова, уточняя понятие образности, отмечает, что «отношения тождества, не преступающие категориальных границ, не создают образных представлений» [5 с. 277].

В образном сравнении конкретный предмет (или объект сравнения) выступает в качестве эталона какого-либо признака,

названного в основании сравнения и приписываемого другому предмету (субъекту сравнения): *человек неуклюжий как медведь* (медведь – эталон неуклюжести), *человек ругается как сапожник* (сапожник – эталон способности употреблять бранные слова); *девушка красивая как куколка* (куколка – эталон красоты предмета) и т.п. Это явление, названное А.Г. Назаряном «эталонизацией» признака [18, с 12], воспринимается многими исследователями как основа формирования образности.

Понятие образности выражения связывается с понятием его внутренней формы, т.е. буквального смысла фразы, подвергнутого переосмыслению, метафоризации. Образность большинства устойчивых сравнений поддерживается благодаря тому, что понятна основа, на которой возникло сравнение, а также потому, что в них ощущается известная двуплановость: в качестве субъекта и объекта сравнения содержатся слова, называющие либо разнородные понятия («человек» → «предмет», «человек» → «животное», «человек» → «растение» и т.д.), либо понятия однородные («человек» → «человек», «предмет» → «предмет»), но различающиеся наличием/отсутствием или степенью проявления общего признака.

Образность устойчивых сравнений – качество, генетически в них заложенное. Если говорить об изменении образности устойчивых сравнений, то следует иметь в виду, с одной стороны, усиление образности при речевых трансформациях (экспликациях) устойчивого сравнения, а с другой – ее «угасание» в «чистых» интенсификаторах (*как собака, как черт*).

Значительная часть фразеологических единиц несёт на себе печать образности. В традиционной классификации В.В.Виноградова образность характеризует фразеологические единства, поскольку последние представляют собой фразеологические обороты, в которых целостные обобщённо-переносные значения образно мотивируются на основе лексических значений входящих в их состав компонентов. Образность характеризует и многие фразеологические сочетания, в состав которых в переносном фразеологически связанном значении выступает только один из компонентов, однако это значение соотносится с прямым свободным значением другого компонента как образно мотивированное.

Репрезентация образности может быть детерминирована интерпретацией фразеологического образа в терминах тропов, т.е. как образа метафорического, метонимического, синекдохического» [25, с.145].

В.Н. Телия утверждает, что основная функция любого тропа состоит в образовании некоторого нового понятия и любой троп как «иносказание» (в самом широком понимании этого термина) возбуждает сеть ассоциаций, сквозь которую действительность, воспринимаемая сознанием, воплощается в языковой форме.

Ассоциации, возбуждаемые в процессе формирования тропов – метафоры, сравнительного оборота, метонимии, гиперболы, – дают основание, усматривая сходство или смежность между гетерогенными сущностями, устанавливать их аналогию, прежде всего между элементами физически воспринимаемой действительности и невидимым миром идей и страстей, а также различного рода абстрактными понятиями, создаваемыми разумом в процессе «восхождения» от умозрительного, абстрактного представления о действительности к конкретному ее постижению [27, с. 1977].

Как уже упоминалось выше, в основе формирования образа лежат предметные ассоциации, т.е. ассоциации с конкретными предметами, которые становятся «эталонными» носителями свойств, признаков, процессуально-динамических качеств. Признаки, общие для референта образной номинации и денотата образа, далее мы будем именовать *ассоциативными признаками* (АП).

Так, в русской лингвокультуре у лексемы *медведь* словари фиксируют основные АП «неуклюжий, сильный» и «невоспитанный», лежащие в основе его образного употребления (см. словарное толкование переносного значения этого слова: «2. Разг. О крупном, сильном, но грузном и неуклюжем, неловком человеке. // О невоспитанном человеке». Первый из этих АП опирается на реальные физические характеристики медведя («1. *Крупное* хищное, всеядное млекопитающее с большим *грузным*, покрытым густой шерстью телом и короткими ногами»), второй же АП – результат вторичных ассоциаций (*неуклюжий* - *невоспитанный*). Эти АП обнаруживаются не только в узуальных метафорах-существительных, но и в метафорических эпитетах (*медвежья походка* «неуклюжая походка», *медвежья сила* «большая, чем у обычного человека, сила»), в устойчивых сравнениях (*сильный, здоровый как медведь; неуклюжий, неповоротливый как медведь; идти, ходить как медведь; сила как у медведя*), во фразеологизмах некомпаративной структуры (*медвежья услуга* «неумелая услуга, причиняющая только неприятность», *медведь на ухо наступил кому* «о человеке, лишенном музыкального слуха», – очевидно, в результате действий неуклюжести медведя).

Устойчивые образные ассоциации, связанные с понятием «медведь», получают отражение в толковании лексемы *медведь* при ее словарной репрезентации. При формировании языкового образа далеко не всегда эталонизируются существенные признаки понятия. По мнению Ю.Д.Апресяна, именно признаки несущественные, периферийные, представляющие собой коннотации исходного значения слова, являются его семантическим потенциалом, «семантическим ядром», которое способно реализоваться «в переносных значениях, метафорах и сравнениях, производных словах, фразеологических единицах, определенных типах синтаксических конструкций, семантических областях действия одних единиц

относительно других» [1, с. 163]. Так и слово *медведь* может ассоциировать неядерный признак «живущий в лесу, далеко от людей», отраженный во фразеологических единицах: *медвежий угол* – «отдаленное, малонаселенное, глухое место», *смотреть* (или *глядеть*) *медведем* – «быть, казаться нелюдимым, угрюмым».

Понятия «семантический признак» и «ассоциативный признак» в одних случаях могут совпадать, а в других – противопоставляться. Ассоциативный признак может стать семантическим в результате утраты метафоричности. Так, лексема *глупый* уже не воспринимается как однокоренная слову *глухой*, поэтому она обозначает только семантический признак «глупый», а лексема *чайник* в метафорическом употреблении реализует семантический признак «глупый» посредством ассоциативного признака – «пустой» → «пустоголовый», синонимичный семантическому признаку «глупый» и т.п.

Инвариантный семантический признак представлен в синонимах, гипонимах, антонимах. Инвариантный ассоциативный признак (общая образная основа) присутствует в связанных деривационными отношениями трансформациях одного тропа (метафоры – сравнения – эпитета, созданных на базе общей лексемы) или же в лексемах, обозначающих денотаты с некими общими, соотносимыми качествами, но не обязательно являющихся синонимами или гипонимами по отношению друг к другу. Ср.: у слов *собака* и *гончий пес* (гипонимы) ассоциативный признак – «быстро бегущий», у слов *червяк* и *козявка* (контекстуальные синонимы) – «ничтожный», у слов *медведь* и *богатырь* – «сильный» (слова разных лексических парадигм).

По определению И.В.Пекарской, «образ создает живое наглядное представление о чем-либо, образ конкретен, идеален, и образное средство является изобразительным, ярким» [21, с. 54]. Изобразительность – это «способность речи создавать в нашем сознании образы, конкретные представления» Именно потому, что в основе образа лежит представление о некоем предмете или ситуации, образ всегда предметен, ситуативен, создается с помощью имен существительных или лексем других частей речи, образованных от существительных (*змея* → *змеиный, по-змеиному, змеиться*). Рассмотрим основные свойства образных наименований человека, наибольшей значимостью среди которых обладают метафорические номинации.

Языковая метафора, несмотря на исчисляющуюся тысячелетиями историю своего исследования (Аристотель, Гераклит, Платон и др.), по-прежнему представляет большой интерес для лингвистов, ибо она является весьма продуктивным элементом развития и обогащения языка. Еще А.А.Потебня, размышляя о движущих силах истории, писал о том, что метафоризация является тем законом, который обеспечивает историческое развитие языка, его «непрерывное

семантическое движение». И именно поэтому он призывал изучать сам процесс «сказывания», или объективации мысли в языке.

И только в последние десятилетия лингвистические свойства метафоры были подвергнуты системному лингвистическому анализу. В результате исследований особенно тщательно проанализирован таксис языковой метафоры. А.А.Потебня выделил и описал синтаксические позиции метафоры («формы метафоры в синтаксическом отношении»): позиции обособленного определения, метафорического эпитета, приложения, обращения, подлежащего, сказуемого, дополнения. При этом А.А.Потебня обратил внимание на две разновидности метафорического подлежащего: 1) подлежащее, выраженное одиночным существительным; 2) подлежащее, выраженное словосочетанием [22, с. 207].

Эти, казалось бы, простые и очевидные истины в дальнейшем легли в основу многих лингвистических концепций метафоры, в частности, в типологию лексических значений В.В.Виноградова. В.В.Виноградов выделил «предикативно-характеризующий» тип лексического значения метафорического слова, реализуемый в строго закрепленных синтаксических позициях (в сказуемом или составе сказуемого, в обращении, в обособленном определении и приложении) и используемый для называния, обозначения кого-либо при индивидуальном указании [8, с. 24-25].

Дальнейшее теоретическое осмысление этого положения привело к вычленению нового объекта исследования – метафорического контекста; были выделены конструктивные типы контекстов, определены синтаксические условия формирования метафоры, выявлены функции контекста в реализации семантических свойств. И, хотя создается впечатление, что «метафора изучена вдоль и поперек», тем не менее, в самом факте постоянного обращения к данной теме заключено и признание ее неисчерпаемости. Исследование метафоры актуально и в настоящее время, поскольку она представляет собой феномен, онтологически связанный с человеком и языком; она отражает взаимообусловленность мышления с особенностями языковой реализации.

С помощью метафоры достигается познание и концептуализация многих сторон окружающего мира, и метафорические средства языка не только отражают и эксплицируют метафорическое восприятие действительности, но и во многом формируют его, поскольку означающим или вспомогательным субъектом метафоры становятся явления, уже концептуализированные и отраженные в значениях слов. Поэтому изучение системности метафорических переносов в рамках различных сфер опыта позволяет проникнуть в структуры человеческого мышления и понять, каким образом мы представляем себе окружающий мир и свое место в нем.

В современной лингвистике метафора получает, прежде всего, функциональную характеристику и рассматривается как автономная или неавтономная косвенная номинация, которая может быть выражена словом или словосочетанием со связанным значением.

Метафорические номинации представляют собой семантическую универсалию, и на этом основании возможно говорить о существовании категории метафоричности в языке.

Категория метафоричности отражает одно из всеобщих существенных свойств и отношений явлений действительности и ее познания по признаку нахождения ассоциативных связей между ними и их отражением в познавательной абстрактной аналитико-синтетической деятельности человека [13, с. 1988].

Метафорические значения подвергаются акту первичной категоризации, а к языковым категориям относится «любая группа из элементов, выделяемая на основании какого-либо общего свойства; это параметр, признак, по которому обширная совокупность однородных языковых единиц разбивается на ограниченное количество непересекающихся классов, члены которых характеризуются одним и тем же значением данного параметра/признака» [6, с. 215–216].

При выделении универсальной категории метафоричности возникает необходимость соотнесения ее с такими понятиями, как «категориальное множество», «категориальное значение», «категориальные признаки», «категориальный принцип системно-языковой организации и категориальные функциональные характеристики» [7, с. 2002]. *Категориальное множество*, которое выражает категорию метафоричности, – это неавтономные косвенные номинации, отражающиеся в лексикографической практике как лексико-семантические варианты значения слова (ЛСВ) с пометой «перен.» или толкуемые по формуле «О ком-, чем-либо». *Категориальным значением* является значение сравнения, подразумевающее изменение денотативной соотнесенности слова. Оно возникает в результате перегруппировки семантических признаков в объеме актуального значения слова таким образом, что доминирующими становятся некоторые второстепенные семантические признаки. *Категориальными признаками* выступают признак одновременного соотнесения двух денотатов, признак переноса с одного денотата на другой, признак ассоциативного сходства, аналогии, противопоставления или отрицания между первым и вторым денотатами, признак косвенности и вторичности значения (Там же).

Обобщим характерные черты категории метафоричности:

1) метафора проявляется как способность номинативной единицы (лексемы или словосочетания) иметь переносное значение; 2) в высказывании способность иметь переносное значение у лексемы

реализуется в определенном контексте – в позиции предиката; у номинативного словосочетания – в составе определенной синтаксической конструкции – генитивной, атрибутивной, предикативной, т.е. значение устойчивой образной номинации человека является синтаксически обусловленным; 3) устойчивость (регулярность, узуальность) метафоры, способствующая метафорической деривации на основе связанного значения ЛСВ определенного слова, в том числе – серии метафорических переносов, образованию метафорических полей, а также номинативных образных словосочетаний.

Поскольку метафорическая номинация представляет собой реализацию категории метафоричности, отражающей в сознании мыслительные, языковые и культурные процессы, существенные свойства и отношения явлений действительности путем нахождения между ними ассоциативных связей, постольку целесообразно специально рассмотреть метафорическую (узуальную) составляющую национальной языковой картины мира, отражающую творческий потенциал носителей данного языка, а возможно, и самого языка.

Пока нерешенной остается задача выявления структурно-семантической упорядоченности номинативных единиц, реализующих категорию метафоричности, и ее последующего сравнения со структурно-семантической упорядоченностью единиц первичной номинации. Это позволит изучить универсальные свойства и национальные особенности мыслительной деятельности человека, вскрыть механизм образования узуальных и возникновения окказиональных метафор; выявить семантические сферы реализации категории метафоричности, а значит – углубить научные представления о сущности метафорической номинации с позиций ономаσιологического подхода.

Мыслители древности порой именовали метафору скрытым сравнением. Рассмотрение метафоры с точки зрения лежащего в ее основе сравнения, аналогии восходит к Аристотелю: «Сравнение есть также метафора, так как между ним и метафорой существует лишь незначительная разница». Так, когда поэт говорит об Ахилле: «*он ринулся как лев*», это есть сравнение. Когда же он говорит: «*лев ринулся*» – это есть метафора: так как оба – Ахилл и лев – обладают храбростью, то поэт, пользуясь метафорой, назвал Ахилла *львом*. Очевидно, что все удачно употребленные метафоры будут в то же время сравнениями, а сравнения, наоборот, будут метафорами, раз отсутствует слово сравнения («как») [2, с.55-56].

Итак, метафора рассматривается как сокращенное сравнение: т.е. это сравнение, из которого исключены предикаты подобия (*похож, напоминает* и др.) и компаративные союзы (*как, как будто, как бы, словно, точно, ровно* и др.). Вместе с ними устраняются основания сравнения, его мотивировка, обстоятельства времени и места, а также

другие модификаторы. Метафора лаконична; она сокращает речь, в то время как сравнение ее распространяет. Формальному различию соответствует различие в значении. Сравнение привлекает внимание к любому – постоянному или преходящему – сходству (или его отсутствию): *Вчера в лесу он вел себя, как заяц*; метафора выявляет постоянное, глубинное подобие: *Он – заяц*; при неправильности: *Вчера в лесу он был заяц*. Обозначая сущность предмета, метафора несовместима с субъективными установками: *Мне кажется (я думаю), что он – заяц*.

Метафорическая номинация отвечает способности человека улавливать и создавать сходство между очень разными индивидами и классами объектов.

Сравнение чего-то с чем-то в метафоре происходит при включении в механизм человеческого восприятия чувства сходства. Опосредующее звено, в роли которого выступает предшествующее «структурно-семантическое значение» языковой единицы, «снимается с новой предметно-понятийной связи не полностью. Необходимая, существенная часть информации для вновь отображаемого объекта переносится в новое формирующееся понятийно-языковое содержание языковой единицы. Снятые же признаки не исчезают, они остаются у данных единиц в потенции и функционируют каждый раз в зависимости от контекста. Часть информации, переходящая в новый сигнификат переосмысляемого слова, вносит элемент сходства метафорического и общеупотребительного значений одного слова.

Ассоциация между исходным и метафорическим значениями лексемы представляет собой признак, задающий область сходства субъекта и объекта метафорической номинации. Например, в метафорических номинациях *лиса*, *Лиса Патрикеевна* реализуется АП «хитрый», который входит в область сходства «характер, поведение».

По наблюдению Ж. Вардзелашвили, семантические признаки, которые в исходном значении метафоризируемого слова относятся к сфере коннотации, в метафорическом значении входят в его денотативное содержание в качестве ядерных, дифференциальных сем и служат основанием смысловых преобразований при метафоризации. Так, потенциальная сема «глупость» для номинативного значения лексемы *осел* в метафорической номинации *осел* «глупый человек» становится ядерной [7, с. 2002].

Признак, который лежит в основе метафоризации, можно логически выделить и обозначить. Он соответствует некоему общему или сходному впечатлению, производимому сопоставляемыми предметами. Полисемия метафорической образной антропохарактеристики выражается в том, что образная номинация может реализовать целый набор семантических признаков, иногда близких, иногда достаточно разнохарактерных:

*дуб*: крепкий + сильный + здоровый + тупой (о мужчине);

*кремень*: бесчувственный + чёрствый + волевой + твёрдый (о человеке);

*кувалда*: грузная + неуклюжая + неповоротливая (о женщине);

*петух*: задиристый + надменный + самодовольный (о мужчине);

*сапожник*: пьяный + грубый + неумелый (о мужчине);

*тесто*: возгордившийся + чванный + мягкий + уступчивый (о человеке) и т.д.

Психологически реальное значение слова может либо вовсе не содержать семы, развивающей метафорическое значение (как в слове *корова*), либо содержать противоречивый набор сем (как в слове *медведь*: сильный, опасный, неуклюжий, проворный, быстро передвигается). Вполне понятно, что языковое сознание говорящих исключает из семантической структуры метафорической номинации *медведь* такие признаки, как проворность и способность к быстрому передвижению.

Сумма таких признаков и составляет чувственный компонент [12, с. 115] или эмпирический компонент значения [26, с.73-74], в котором, кроме денотативного признака, выделяется чувственно-эмпирический конкретизатор [26, с.76]. Именно этот компонент и создает в метафоре обобщенный чувственный образ.

По этому принципу создаются целые разряды метафорической лексики, в частности, все экспрессивные наименования-характеристики человека: *выдра, петух, овца, корова, медведь, каракатица, ехидна, змея, лиса, осел, орел, паук, теленок, тюлень, столб, бревно, чурбан, кисель, размазня, тюфяк, кипарис, дуб, веточка, Аполлон, Геракл* и другие. Называя человека подобным именем, мы не имеем в виду какое-либо одно конкретное свойство, а отражаем общее, часто не поддающееся точному определению впечатление, которое только в словаре расчленяется на частные признаки и ассоциации.

Развитие метафоры – это путь постепенной утраты внутренней формы и все большего отвлечения от исходного понятия. Только на стадии сравнения одно понятие непосредственно приравнивается к другому, один предмет воспринимается подобным другому. «Но как только метафора сформировалась и стала фактом языка, она отрывается от конкретного предмета, послужившего источником переноса, и начинает восприниматься как вполне самостоятельное обозначение <...> Уподобление, сближение двух понятий, образность – все это говорит не о мысленном приравнивании одного предмета к другому, а лишь о том, что *в языке лексически закрепилось наименование одной вещи применительно к другой* (курсив – Н.З.)» [23, с. 62]. Итак, существует мнение, что «живые» метафорические значения у части существительных получают статус устойчивых, т.е. воспроизводимых, а это определяет возможность создания словаря

устойчивых образов в языке, возникших на базе имен существительных.

В отдельных случаях обобщенный чувственный образ в процессе метафоризации расчленяется, создавая дифференцированные метафорические значения: слово *свинья*, метафорически употребленное применительно к человеку, распадается на ряд самостоятельных метафорических значений: 1) неопрятный, 2) низменный, 3) невежественный, 4) непорядочный, 5) неблагодарный; слово *автомат* – 1) механический, 2) бессознательный, 3) бездумный; *актёр* – 1) красивый, 2) подтянутый, 3) модно одетый, 4) привлекательный, 5) умелый, 6) неискренний, 7) неестественный, 8) притворяющийся и т.д.

В семантической структуре номинации *свинья* метафорическое значение основано на прямой ассоциации с нечистоплотностью этого животного (объективное это свойство или приписывается человеком – в данном случае значения не имеет); второе метафорическое значение выводится из первого – здесь уже само качество «нечистоплотность» порождает вторичное значение – низменные свойства личности. Следующий перенос совершается так же линейно, вытекая из предыдущего значения на основе более отдаленных, опосредованных ассоциаций (*низменный – невежественный*). Наконец, последнее метафорическое значение далеко отходит от остальных, ни логически, ни образно не соотносится с номинативным и формируется на основе абстрагирования уже не конкретных признаков, так или иначе связанных друг с другом или с исходным понятием, а общего эмоционального восприятия (в данном случае отрицательного).

Не только зооморфные, но и предметные характеристики человека не связывают эксплицитно исходное значение и образно характеризующую метафорическую номинацию, так что денотативная и референциальная семы, казалось бы, не имеют общего основания.

*Столб.*

1. Бревно или брус, установленные вертикально.
2. Перен. О недалеком, тупом или бесчувственном человеке.

*Кисель.*

1. Студенистое кушанье из какой-либо муки или ягодного сока, молока, с добавлением крахмала.
2. Перен. О мягком, вялом, безвольном человеке.

*Кряж.*

1. Короткий кусок толстого бревна, из части дерева, близкой к корню.
2. Перен. О человеке здоровом, коренастом, крепкого сложения.
3. Перен. О человеке неподатливом, упорном или прижимистом.

*Шляпа.*

1. Общее название головного убора с тульей (обычно с полями).

2. Перен. О вялом, неэнергичном, ненаходчивом человеке.

Как видно из примеров, в образно характеризующей метафорической номинации актуализуется потенциальная сема, отражающая некие «коллективизированные ассоциации», весьма далекие от денотативного содержания исходного лексического значения, при этом наблюдается либо устранение родовой архисемы (если метафоризация происходит за пределами исходной семантической семы, например: *столб* – о человеке), либо ее ослабление (при метафоризации в пределах одной семантической сферы).

Такие семантические преобразования последовательно совершаются во всех типах метафорических переносов, и нам не удается в денотативном содержании исходного лексического значения обнаружить семантический элемент, «общий» для исходного и метафорического значений:

*Автомат*

1. Аппарат (машина, прибор, устройство), после включения самостоятельно выполняющий ряд заданных операций;

2. Перен. О человеке, действующем механически, бессознательно;

*Бегемот*

1. Крупное парнокопытное млекопитающее, живущее в пресноводных бассейнах тропической Африки.

2. Перен. Разг. Об очень громоздком, неуклюжем человеке.

*Кубышка*

1. Широкий глиняный сосуд.

2. Перен. О толстой, маленького роста женщине.

*Леший*.

1. В славянской мифологии: человекообразное сказочное существо, живущее в лесу, дух леса, враждебный людям.

2. Перен. О заросшем, лохматом, грязном, плохо одетом, потрепанном человеке.

*Хамелеон*.

1. Пресмыкающееся тёплых стран отряда ящериц, меняющее свою окраску при цветовых изменениях в окружающей среде.

2. Перен. Человек, который, приспосабливаясь к обстановке, легко меняет своё поведение, взгляды, симпатии.

Не обнаруживается общий семантический элемент в метафорической номинации *жук* «пронырливый, жуликоватый»; *зяблик* «замёрзший, дрожащий»; *херувим* «миловидный, благостный, кроткий»; *барсук* «одинокый, угрюмый, нелюдимый»; *стрекоза* «живой, подвижный; легкомысленный, непостоянный»; *корова* «толстый, неуклюжий, неповоротливый»; *пчела* «назойливый, надоедливый» и т.д.

Итак, в результате анализа лексического материала можно сделать вывод, что признак, актуализованный в метафорической номинации, не может быть определен как общий семантический компонент, объединяющий исходное и метафорическое значение, на том основании, что он является либо периферийной семой (и нерелевантен для исходного значения), либо потенциальной семой (и вовсе не входит в смысловую характеристику исходного значения, репрезентируя разного рода ассоциации). И в том и в другом случае этот признак остается за пределами денотативного содержания лексического значения – в сфере коннотации. Такой признак является *семантическим посредником* метафоры (термин Ж. Вардзелашвили).

Этот термин удобен потому, что связывает субъект и объект метафоры и представляет их в единстве. Ведь признак, который в семантической структуре исходного слова является коннотативным, существует в виде потенциальной семы, в метафорическом слове выдвигается на передний план и становится ведущей, дифференциальной семой. Таким образом, семантический посредник метафоры – это коннотативный признак исходного слова, преобразованный в процессе метафоризации в определяющий признак метафоры.

Семантический посредник метафоры представляет собой эмпирический компонент значения, чувственно воспринимаемый признак или комплекс признаков, отражающих образ предмета; семантический посредник связан с оценочными и эмотивными приращениями и либо не входит в семантическое ядро исходного значения, являясь периферийной семой [26, с.73-79], либо вообще отсутствует в этом значении, представляя собой потенциальную сему [9, с.151-152]. Возникшее на основе такого признака производное значение – т.е. метафора – не имеет номинативной значимости, самостоятельного концептуального содержания [11, с. 42, 50, 72; 9, с. 83]. Например: притягивать (*магнит*); упрямыться (*осёл*); вертеться (*юла*); уставать/устать (*собака*); толстокожий (*бегемот*); плавать (*топор*); жадничать (*акула*); краснеть (*помидор*); комедиант (*артист*); ворчать (*пёс*); крепкий (*дуб*); нерасторопный (*тормоз*); бесчувственный человек (*столб*); хитрить (*лиса*); высокий худой человек (*жердь*); кротость (*агнец*); тяжело работать (*ишак*); мягкий (*воск*); выступать (*нава*); ловкий (*пантера*); нежный (*телёнок*); вымазаться (*чёрт*), неуклюже ходить (*корова*); холодный (*лягушка*) и т.п.

Семантическая зависимость этих метафорических значений от исходных очевидна: чтобы воспринять метафорическую номинацию, необходимо всякий раз мысленно обращаться к исходному значению. Это и связано с присущей метафоре семантической двуплановостью («удвоение денотата»).

Таким образом, метафорическая номинация отличается двумя характерными чертами: 1) наличием осознаваемой современным языковым коллективом семантической дуплановости, позволяющей проводить сравнение различных денотатов; 2) наличием образного элемента значения, обеспечивающего целостное, чувственно-наглядное восприятие сравниваемых сущностей, что дает возможность при их ассоциировании не прибегать каждый раз к логическим операциям.

Среди образных единиц языка особое место занимают образные номинации человека. Будучи номинативными единицами, они по типу включения входят в число так называемых *антропономинантов* (термин Е.Р. Ратушной), т.е. названий лиц (*доцент, бабушка, мальчик, генерал, калмык* и др.), составляя их некую часть. Другой термин – *характеризующие существительные* (термин О.В. Кондрашовой), в большинстве своем представлены названиями лиц, выполняющих, кроме номинативной, характеризующую функцию (ср. *зануда, плакса, жадина* и т. д.). Образные номинации человека включаются также и в эту группу существительных по типу пересечения, поскольку характеризующие существительные могут характеризовать не только человека, но и другие объекты и явления действительности (*скучища, тягомотина* (о фильме), *красота* (о пейзаже), *зверюга, симпатия* (о животном) и т.п.), кроме того, характеристика может быть лишена образности, но образность всегда содержит характеристику и оценку.

Итак, *образные номинации человека* – это антропономинанты по своей первичной (*богатырь*) или вторичной функции (*дубина*), представленные характеризующими существительными (*сапожник*), составными наименованиями (*белая ворона*) с метафорическим значением или устойчивыми сравнительными сочетаниями (*пьян как сапожник*). Важно отметить, что не все антропономинанты и не все характеризующие существительные являются образными номинациями.

Что касается метафорических наименований человека, то они используются не для номинации как таковой, а для экспрессивной характеристики. Как правило, они возникают и функционируют с определенной функционально-стилистической установкой и постоянно служат экспрессивно-оценочным речевым средством (снижение, шутливая или отрицательная оценка предмета речи). Исследование ассоциативно-признаковой природы образных наименований человека дают возможность показать метафору в действии, т.е. раскрыть механизмы метафоризации, приводящие к формированию новых наименований.

## Литература

1. Апресян Ю.Д. Лексическая семантика // Избранные труды: В 2 т. Т 1. М.: Школа. Языки русской культуры, 1995.
2. Аристотель. Поэтика. Ленинград, 1927
3. Арутюнова Н. Метафора // Языкознание: Большой лингвистический словарь. Москва, 1998.
4. Арутюнова Н.Д. Метафора и дискурс // Теория метафоры. Москва, 1990.
5. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. Москва, 1998.
6. Булыгина Т. В., Крылов С. А. Категории - в: ЭЛС, Москва, 1998.
7. Вардзелашвили Ж. Метафорическая картина мира в русском языке. Автореф. Дисс. др-а филол. наук. Тбилиси, 2002.
8. Виноградов В.В. Стилистика. Теория поэтической речи. Поэтика. Москва, 1963.
9. Гак В.Г. Повторная номинация и ее стилистическое использование // Вопросы французской филологии. Москва, 1972.
10. Зырянова Т.К. соотношению понятийных категорий «Образность» и «Изобразительность». 2003-2004гг. greenlamp@mail.ru.
11. Кацнельсон С.Д. Типология языка и речевое мышление. Ленинград, 1972.
12. Комлев М.Г. Компоненты содержательной структуры слова. Москва, 1969.
13. Кубрякова Е. С. Роль словообразования в формировании языковой картины мира. - в: Роль человеческого фактора в языке. Москва, 1988.
14. Лебедева Л.А. Устойчивые сравнения в славянских языках: лингво-культурологический подход // Современные проблемы школьной и вузовской педагогики. Краснодар, 1998.
15. Лосев А.Ф. Проблемы художественного стиля. Киев, 1994.
16. Лукьянова Н.А. Экспрессивная лексика разговорного употребления. Новосибирск, 1986.
17. Мезенин С.М. Образность как лингвистическая категория // Вопросы языкознания -1983. - № 6. – С. 19-24.
18. Назарян А.Г. Роль семантических факторов в формировании и развитии фразеологизмов французского языка (на примере компаративных фразеологических единиц): Автореф. дис. канд. филол. наук. Москва, 1968.
19. Огольцев В.М. Устойчивые сравнения в системе фразеологии. Ленинград, 1978.
20. Ольховиков Д.Б. «Образность» как категория филологического описания текста // Res Linguistica. Москва, 1999.
21. Пекарская И.В. Контаминация в контексте проблемы системности стилистических ресурсов русского языка. В 2-х частях. Абакан, 2000.

22. Потебня А.А. Полное собрание трудов: Мысль и язык. Москва, 1999.
23. Складаревская Г.Н. Языковая метафора как объект лексикологии. СПб., 1994.
24. Сковородников А.П. Актуальная проблематика теории синтаксических фигур // Риторика и синтаксические фигуры. 1-3 февраля 1989. – Краевая науч.-техн. конференция. Красноярск, 1989. – С. 148-149.
25. Солодуб Ю.П. К вопросу о совпадении фразеологических оборотов в различных языках // Вопр. Языкознания - 1982. - № 2. -С. 106-114.
26. Стернин И.А. Лексическое значение слова в речи. Воронеж, 1985.
27. Телия В.Н. Вторичная номинация и ее виды // Языковая номинация. Виды наименований. Москва, 1977.
28. Телия В.Н. Экспрессивность как проявление субъективного фактора в языке и ее прагматическая ориентация. //Человеческий фактор в языке. Москва, 1991.
29. Шмелева Т.В. Модель речевого жанра // Жанры речи. Саратов, 1997.
30. Эпштейн М.Н. Образ художественный //Литературный энциклопедический словарь. Москва, 1987.

**Е.П.Карзенкова**

*Старший преподаватель кафедры теоретического  
и прикладного языкознания  
Пермского государственного  
национального исследовательского университета  
г. Пермь, Россия*

### **Формирование базовых компетенций студента при обучении переводу на родной язык**

Процесс обучения – это, прежде всего, общение преподавателя и студента. Поводом, мотивом и смыслом этого общения является получение опыта, приобретение определённых навыков и умений, которые теперь принято называть компетенциями. Этот вид коммуникации долгое время **был социально ориентированным** (термин Б.Х. Бгажнокова, А.А. Леонтьева, см.: [6, с. 67 и др.]), при котором ведущими являлись социальные роли участников. В последние годы, в связи с изменением направления научной парадигмы, и процесс обучения всё чаще стал носить антропоцентрический характер, а общение преподавателя и студента **становится личностно ориентированным** (термин Б.Х. Бгажнокова,

А.А. Леонтьева, см.: [указ.соч.]. Само время, жёсткое (и даже жестокое, как кажется на первый взгляд), ориентирует участников «педагогической» коммуникации на «сокрытие» личностных качеств и выпячивание социальных ролей. Однако для гармоничного развития личности (индивидуальности) студента просто необходимы гуманитаризация и гуманизации учебной коммуникации, её ориентация на познание и развитие личности студента. Антропоцентризм процесса обучения, основным принципом которого становится ориентация на личность обучаемого, «очеловечивание» учебной коммуникации, есть важнейший признак личностно ориентированного общения преподавателя и студентов.

Обучение теории и практике перевода высказывания\теста на родной язык является одной из составляющих общего процесса воспитания и обучения студента – филолога. В учебном плане специальности «Филология» в Пермском национальном исследовательском университете имеются, по крайней мере, три дисциплины, направленные непосредственно на обучение переводу на родной язык: иностранный язык (романо-германский), иностранный язык (славянский), теория перевода. Перед преподавателем указанных дисциплин встают вопросы: в чем должен быть компетентен будущий обладатель диплома филолога, какие компетенции должны быть у него сформированы, каков должен быть его «компетентностный минимум».

Распространено мнение, что иностранный язык может пригодиться будущему специалисту-русисту только в качестве источника расширения его представлений о состоянии той или иной области филологических наук в странах, языки которых он изучает: какие проблемы затрагивают ученые, какой материал их интересует, что является наиболее распространённым предметом или объектом их исследования, в каких аспектах исследуется тот или иной материал. Однако обучение переводу на родной язык играет важнейшую роль в воспитании и повышении профессиональной компетентности студента, будь то будущий специалист в области иностранного языка и литературы или русист. Это определяет, по крайней мере, **два направления в процессе обучения** и воспитания, которые требуют внимания **на занятиях по учебному переводу**.

**Первое** – связано с вводом обучаемого в мир ценностей другого народа и «подключением» к другой ментальности, менталитета другого народа. Менталитет (ментальность) народа нами понимается как склад мышления и чувствования, мироощущение и миропонимание той или иной нации, «образ мышления, мировосприятия, духовной настроенности» [4, с. 345]. Когда мы, преподаватель и студент, погружаемся в текст (в его перевод, фонетический, грамматический или семантический анализ), «мы оперируем с самого начала с тем, что стоит за текстом» [5, с. 142]

(*курсив наш – Е.К.*), а точнее в глубине текста, в его смысловой структуре. Если признать, что «значение <...> любого слова и любой фразы является, несомненно, лингвистическим или, если выражаться более точно и обобщённо, – семиотическим фактом» [11, с. 16], то выпускнику - филологу просто необходимы ряд компетенций, без обладания которыми он не сможет называться (и являться) филологом (лингвистом). При это необходимо учитывать, что язык есть **не только и не столько система знаков** (в Соссюровском понимании), абстрактно имеющих план выражения и план содержания [10], **но ещё и средство познания** окружающей действительности и природы в их конкретности, как понимали язык В. фон Гумбольдт [2] и А.А. Потебня [9].

Для лингвиста и обычного носителя языка, как пишет, в частности, Р.О. Якобсон, «значением любого лингвистического знака является его перевод в другой знак» [11, с. 16]. При этом заметим, что под *другим знаком* Р.О.Якобсон понимает не только межъязыковой перевод (напр., с английского на русский или обратно), но и интерпретацию «вербальных знаков посредством невербальных знаковых систем» [11, с. 17], а также – что весьма существенно в нашем случае– посредством «*других знаков того же языка*» [11, с. 16] (*курсив наш. – Е.К.*). Этот компетентности (и компетенция), подразумевающая видение перевода как оперирования словами и понятиями родного языка и необходимая студенту-филологу, может быть названа общекультурной компетентностью. И, как пишут, в частности, О.Е. Павловская и Т.Б. Трошева, эта «общекультурная компетентность <...> подразумевает эрудицию, то есть осведомлённость, а также умение оперировать с понятиями» [8, с. 165] в различных областях знания, в том числе в языкознании, литературоведении, искусствоведении и других. Особый уровень общекультурной компетентности (и компетенции, связанной с ней) необходим студенту–филологу при переводе, в частности, текста художественного, так как именно такого рода текст, описывая самые разнообразные фрагменты окружающей действительности, включает в себя реалии различных и при этом самых неожиданных, трудно предсказуемых, сфер жизни.

Один из видов некомпетентности при учебном переводе – незнание наименований тех или иных реалий действительности на родном языке. При переводе художественного текста, часть описываемого действия которого происходит, например, в театре, студентам оказалась не понята профессиональная лексика, которая отсутствует и в неспециализированном двуязычном словаре общего назначения, например такие: *помрѣж, головрѣж, катарсис, характерний, мізансцѣни, задник, падуга, ваш вїхід, прогін* [3] и другие. Такого рода художественный текст может послужить поводом к беседе о театре, расширению словарного запаса студентов, что

способствует «расширению сферы общекультурной компетентности» обучающихся.

Часто затруднения при учебном переводе вызывает выбор номинации из ряда номинаций многозначных слов в двуязычном словаре. Например, в словарной статье прилагательного **важкий** в украинско-русском словаре приведён ряд синонимов (два значения): 1 ‘тяжёлый’, ‘увесистый’, ‘грузный’, ‘душный’. 2. ‘тяжелый’, ‘трудный’, ‘затруднительный’ [7, с. 31]. При учебном переводе студенты часто не обнаруживают знаний в области сочетаемости слов в русском (родном) языке. Например: *тяжёлая* (и *трудная*, **не затруднительная**) *работа*, *трудный* (**не тяжёлый**, **не затруднительный**) *возраст*, *трудная* (**не тяжёлая**, **не затруднительная**) *задача*, *затруднительное* (и *трудное*, и *тяжёлое*) *положение*. Ошибки в сочетаемости слов родного языка – довольно частый вид ошибок. Незнание сочетаемости тех или иных слов в родном языке (напр., глагольных сочетаний или сочетаний прилагательных с существительными) является, как представляется, следствием того, что студенты мало читают, не имеют «пассивной практики соединения слов» (не видели, не слышали, как соединяются те или иные слова во фразе). Так и появляются в текстах учебных переводов: *затруднительная ноша*, *затруднительный возраст* или *затруднительная задача* и другие. Такого рода ошибки в переводе демонстрируют бедность словарного запаса автора перевода, не владение синонимическим разнообразием родного языка, не понимание семантических нюансов (тонкостей в значении) синонимов, незнание сочетаемости слов в родном языке и т.п.

Примером неточного использования фонетически идентичных слов (межъязыковых омонимов) в учебном переводе может служить след.: укр. *До гумору та дотепів доцільно **вдаватися** за умови, якщо ви вмієте бути дотепним і якщо дотеп неущіпливий* (учебный перевод на рус.: «До юмора и острот следует **вдаваться** при условии, если вы умеете быть остроумным и если юмор не язвительный»). Образцовым текстом перевода данного высказывания может служить след.: ‘*Что касается юмора и острот, то их целесообразно **использовать** при условии, если вы умеете быть остроумным и ваши шутки (остроты) не язвительны*’.

Нередко встречается при учебном переводе с близкородственных языков и, так называемый, дословный перевод (или «калькирование от балды»), что является следствием невнимательного отношения к языку оригинала и к языку, на который переводят, при этом утрачивается и первоначальный смысл высказывания, ср.: укр. *Щодо мене, то я дуже люблю вашу народну українську мову, таку гучну, цвітисту і таку м'яку* – учебный рус. ‘*Что до меня, то я очень люблю ваш народный украинский язык, звучный, цветистый и такой мягкий*’ (Следовало перевести: ‘*Что касается меня, то я очень люблю ваш*

*народный украинский говор, такой звучный, цветистый и такой мягкий’.)*

«Неточные тексты» переводов появляются ещё и в случаях, когда происходит (а) игнорирование (пропуск) слов (чаще местоимений, союзов и т.п.) или (б) наложение семантики схожих фонетически (или по происхождению) слов русского языка на семантику переводимого слова и т.п. Если пропуск слов (а) можно объяснить обычной невнимательностью к слову вообще, то ошибки второго рода (б) связаны с наличием в близкородственных языках, так называемых, ложных друзей переводчика [1]. Например, в украинском языке **великий** – во-первых, ‘большой’, ‘объёмный’, ‘обильный’, (по размеру \ количеству), противоположный мелкому [7, с.34] (ср. рус.: *ботинки ему велики*), и только во-вторых, *великий* (по значимости: ‘весьма значительный’, ‘неординарный’ и т.п.) [7, с. 379]; ‘сильный’ (последнее значение почти не характерно для слова *великий* в русском). Можете представить, какие сочетания могут возникнуть в тексте перевода, если не заглянуть в украинско-русский словарь, а переводить по аналогии с русским словом. К ложным друзьям переводчика можно отнести целые ряды многозначных существительных, прилагательных, глаголов, не говоря уже о вспомогательных частях речи...

Ещё более тонкие различия в значениях, являющиеся препятствием на пути переводчика текста с украинского языка, – это различия внутриязыковых паронимов. Ср.: укр. лит. *вартий* ‘достойный’ [7, с. 32] и *вартувий* ‘дежурный’, ‘сторожевой’ (от *варта* ‘стража’ [там же] *вартування* ‘дежурство’ [7, с. 353]); *великий* ‘большой’ и *величний* ‘величественный’ [7, с. 34]; *виборний* ‘выборный’ и *виборчий* ‘избирательный’ [7, с. 36]; *місто* ‘город’ и *місце* ‘место’ [7, с. 142]; *мимохідь* ‘мимоходом’ (‘походя’) – *мімохіть* ‘поневоле’ ‘невольно’ [7, с. 141]; нар. (т.е. разг.) *звідки* ‘откуда’ и *звідси* ‘отсюда’ [7, с. 107] и другие.

Омонимичность корней в украинском и русском языках (межъязыковая омонимия), а также – «внутри» украинского языка представляется затруднительным моментом при учебном переводе текста с украинского языка. Ср., напр.: *мати*<sup>1</sup> ‘мать’ и *мати*<sup>2</sup> ‘иметь’ [7, с. 139]; *лист*<sup>1</sup> ботан. (дерева, куста) – **собир.** ‘листья’, ‘листва’; *лист*<sup>2</sup> (бумаги), но *листування* ‘переписка’ [7, с. 135]; *ніж* – сущ. ‘нож’ и *ніж* – союз ‘нежели, чем’ [7, с. 161]; *талан* ‘судьба’ [7, с. 279] – *безталання* ‘горькая судьба’ [7, с. 23], но *талановітий* – ‘талантливый’ [7, с. 541] (*хист* – ‘способности’, ‘дарование’, ‘дар’, ‘талант’ [7, с. 293]); *батько* ‘отец’, *батьківщина* ‘отечество’, ‘родина’; *батьки* ‘родители’ [7, с. 20] и другие.

При обучении иностранному языку перед преподавателем стоит задача привить студентам навыки понимания «ментальных представлений» и «ценностной ориентации» другого народа.

Способствует решению подобной задачи вполне традиционный путь, а именно: подбор **не только формальный** (с целью изучения тех или иных фонетических, особенностей, грамматических категорий и синтаксических построений), **но и содержательный**, когда в процессе перевода оказываются «обострены» нравственные или какие-либо иные ценности народа, отраженные в тексте и открыто требующие оценки и/или ввода в канву занятия задач по «расширению ментального лексикона» студентов (то есть их представлений о тех или иных знаках родного языка и ценностях собственного народа).

Так смыкаются две задачи: (а) обучения практическим навыкам (переводу высказывания на родной язык) и (б) воспитания личности автора перевода. Эти задачи воспитания связаны, в первую очередь, с «прививанием» навыков лингвистической внимательности к языку, изучаемому и родному, как средству познания, а также – с «привлечением» внимания к тем или иным ценностям (в первую очередь, нравственным).

**Второе** направление, связанное именно с задачами (б), является весьма важным в обучении переводу (его теории и практике), играет существенную роль в воспитании студента-филолога, будь то будущий специалист в области иностранного или родного языка. Это такое использование практики учебного перевода на родной язык (и обратно), когда анализ текстов переводов выступает в качестве источника познания не только иностранного слова и языка и не столько иностранного слова и языка, сколько в качестве повода к углубленному и основательному познанию языка собственного. Текст перевода, таким образом, становится ориентированным на родной язык. Тогда вступает в силу толкование языкового знака средствами того же языка и становится более значимым общекультурный фон (ментальность, чувственная и мыслительная) студента-автора перевода и студента-критика перевода.

Следует упомянуть также и о том, что при анализе текстов переводов происходит **тренинг внимания** (внимательности) **к функционированию слова** в составе предложения (высказывания, текста) и стимулируется **стремление помочь коллеге** (по группе) в процессе взаимного анализа текстов переводов, при этом не мешая (текст переводят индивидуально, а затем группа обсуждает текст перевода). Эти аспекты представляются важными в профессиональной подготовке будущего специалиста в области филологии как гуманитария, как будущего педагога, а также способом привития навыков и вкуса к языку и к работе в команде. Кроме того, при таких видах работы, как групповой анализ индивидуальных и групповых текстов переводов, студенты обучаются ряду правил работы в команде, которые зиждутся на пяти основных «не» и двух «да», ср.: *не* просят – *не* лезь; *не* ходи в чужой монастырь со своим уставом; *не* толкайся локтями, **а работай рука об руку**; *не* стремись выполнять

чужие функции и **соблюдай паритет** эгоизма и альтруизма и некоторым другим.

Следует помнить, что общекультурная компетентность индивида начинает формироваться задолго до появления последнего в вузе (то есть ещё в семье и в школе), поэтому группы, которые приходится обучать межъязыковому переводу и у которых необходимо «расширить лексикон», изначально являются неоднородными. Это требует применения индивидуального подхода (повторю: лично ориентированного!) и методических приёмов, направленных на интеллектуальное самообогащение и взаимообогащение студентов и способствующих этому процессу.

Особую значимость **второе** направление приобретает при обучении переводу текстов с близкородственных языков, в частности, со славянских (напр., с древнерусского, белорусского, украинского), практика обучения которым дает возможность преподавателю изучать уровень владения родным языком студентов и осознавать направления совершенствования в преподавании перевода (как вида учебной деятельности), в обучении навыкам учебного перевода с целью повышения уровня компетентности будущих дипломированных филологов в различных областях знаний.

При обучении теории и практике перевода с близкородственных языков применяется метод коллективного (группового) анализа индивидуальных ошибок. Ошибки, как показывает практика, могут быть связаны с неточностью перевода знака – слова, сочетания слов, предложения (высказывания) – художественного (публицистического, научно-популярного, научного) текста. Такого рода неточности объясняются недостаточной компетентностью студента-автора перевода, следствием которой и являются ошибки в текстах переводов на родной язык.

### **Литература**

1. Антисуржик / за ред. О. Сербенської. Львів: Світ, 1994.
2. Гумбольдт В. фон. Избр. тр. по языкознанию / Пер. с нем. Г.В. Рамишвили. М.: Прогресс, 1984..
3. Дяченко М., Дяченко С. Сліпий василіск. Київ: Зелений пес, 2004..
4. Кравченко А.И. Культурология: Словарь. М.: Академический проект, 2001.
5. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 2003. 288 с.
6. Леонтьев А.А. Психология общения. М.: Смысл, АСАДЕМіА, 2008.
7. Новий українсько-російський, російсько-український словник / відповід. за вип. Д.Б. Якунін. Київ: Аконті, 2005.
8. Павловская О.Е., Трошева Т.Б. Формирование коммуникативно-речевой компетенции профессиональных кадров АПК Краснодарского края // Язык и духовная культура современного общества. Краснодар: Изд-во Краснодар. аграрн. ун-та, 2010.

9. Потебня А.А. Мысль и язык // Потебня А.А. Слово и миф. М.: Правда, 1989.
10. Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики / Пер. с франц. А. Сухотина. М: КомКнига, 2006.
11. Якобсон Р. О лингвистических аспектах перевода // Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике. М., 1978 [Электронный ресурс. Режим доступа: <http://philology.ru/lingvistics/jakobson-78/htm> (04.03.2013)].

**Кирилова А.В.**

*Учитель английского языка*

*ГБОУ ЦО №1486*

*Аспирант ГБОУ МГПУ кафедры английской филологии,  
специальность «германские языки», второй год обучения  
г. Москва, Россия*

### **Когнитивная лингвистика и термин *концепт* в лингвистике**

Вопросы, связанные с соотношением сознания, мышления и форм их представления в языке, по-новому преломляются в рамках когнитивной лингвистики. Это новое научное направление, появившееся в середине двадцатого века, рассматривается, по словам И. Г. Ольшанского, как «область науки, направленная на описание и объяснение ментальных языковых структур и процессов, причем главной задачей этого направления является исследование взаимодействия между репрезентацией и обработкой языкового знания». [12, с. 85].

Всё, что говорится и воспринимается человеком, проходит когнитивную обработку – интерпретацию через систему экстралингвистической информации. Рядом ученых отмечается факт объединения таких когнитивных областей знания, как психологии, философии, самой лингвистики в когнитивной лингвистике [19, с. 7].

Когнитивная лингвистика занимается следующими вопросами: проблемы методологии, когнитивные аспекты лексики и грамматики, когнитивные аспекты номинации и словообразования, концептуализация, природа концепта и т.д. Основные категории когнитивной лингвистики – это картина мира, концептуализация, концептосфера, концепт.

Лингвистика «оказалась одной из главных в когнитивном пространстве, а язык, стал рассматриваться, как определённый когнитивный процесс, суть которого переработка информации» [9, с. 48]. Когнитивное направление, в первую очередь, связано с трудами американских лингвистов Т. А. ван Дейка, М. Джонсона, Дж. Лакоффа, Р. Лангакера, которые исходят из того, что в сознании

человека существуют базисные структуры, определяющие семантику слова.

В основу когнитивной лингвистики в России легли труды Е. С. Кубряковой. Идеи когнитивистики развиваются такими отечественными учеными как Н. Д. Арутюнова, А. Н. Баранов, В. З. Демьянков, Д. О. Добровольский, и другими.

Когнитивная наука – это «наука о знании и познании, о результатах восприятия мира и предметно-познавательной деятельности людей, накопленных в виде осмысленных и приведённых в определённую систему данных, которые каким-то образом репрезентированы нашему сознанию и составляют основу ментальных, или когнитивных процессов» [11, с. 34].

Когнитивная наука соединяет в себе различные процессы, связанные с сознанием, познанием и информацией, и может быть успешной по замечанию Г. Хельбига, только объединяя междисциплинарные исследования [20, с. 209].

Основной принцип когнитивной лингвистики состоит в том, что система миропонимания транслируется из поколения в поколение в образе мира и его фрагментах, которые находят своё отражение в языке и опосредованы знанием. Под когнитивной лингвистикой понимается, в след за З. Д. Поповой и И. А. Стерниным, лингвистическое направление, «изучающее концепты как единицы сознания человека с помощью лингвистических методов, то есть через языковые средства объективации концептов» [13, с. 18].

«Предметом когнитивной лингвистики является вербализованное знание» [5, с. 6]. Когнитивная лингвистика изучает концепты через их языковую объективацию, моделируя структуру концепта на основе анализа значений всех объективирующих его языковых единиц. Подобное моделирование есть результат когнитивной интерпретации результатов лингвистического исследования.

К настоящему времени написано немало работ, в которых говорится о концептах (см. работы Н. Д. Арутюновой, А. П. Бабушкина, А. А. Залевской, В. В. Колесова, Е. С. Кубряковой, С. Х. Ляпина, М. В. Пименовой, Ю. С. Степанова и др.). В последние годы всё чаще «при рассмотрении разных по своим характеристикам структур знания и коррелирующих с ним процессов познания начинает звучать термин «концептуализация» (Карасевич). В современной лингвистике концептуализация интерпретируется как «некоторый «сквозной» для разных форм познания процесс структуризации знаний и возникновения разных структур представления знаний из неких минимальных концептуальных единиц» [11, с. 93]. Эти «минимальные концептуальные единицы» и есть концепты. Концепты, получившие объективацию в языке, становятся частью языковой картины мира, поэтому основная задача исследований языковой картины мира видится в описании концептов

и установлении связей между ними. Несмотря на то, что концепт является одним из центральных понятий когнитивной лингвистики, на сегодняшний день нет единого понимания этого термина, «новым является его когнитивно-лингвистическое, не философское понимание»: любое содержание (знание), стоящее за словом или иной единицей языка» [5, с. 5]. Исследователями предложено множество определений концепта, дискуссионными считаются также вопросы, касающиеся структуры концепта, его вербализации, методики описания. Обзор работ позволяет проследить основные подходы к решению данных проблем.

В своей статье «Концепт и слово» С. А. Аскольдов первым поднимает вопрос о природе концепта в связи с проблемой художественного слова. Концепт рассматривается здесь как общее понятие, основная функция которого, заключается в операции замещения. Концепт есть «мысленное образование, которое замещает нам в процессе мысли неопределённое множество предметов одного и того же рода» [3, с. 269]. И далее продолжает о том, что «не следует, конечно, думать, что концепт есть всегда заместитель реальных предметов. Он может быть заместителем некоторых сторон предмета и реальных действий... Наконец, он может быть заместителем разного рода... чисто мысленных функций. Таковы, например, математические концепты» (там же, 270).

Интерпретация термина концепт ведущими лингвистами современности (Е.С. Кубряковой, В.В. Колесовым, Н.Д. Арутюновой, Ю.С. Степановым, А. Вежбицкой) восходят к античности (Платон - эйдосы), и затем эпохе Возрождения (Августин Блаженный – зародыш, зернышко). Колесов говорит о том, что концепт – «зерно первосмысла, семантический «зародыш» слова – есть диалектическое единство потенциально возможных в явлении образов, значений и смыслов словесного знака, как выражение неопределимой сущности бытия в неопределенной сфере сознания» [10, с. 51]. И далее продолжает: «...концепт легко представить как условный конструкт нашего сознания, с помощью которого возможно познание чего-то сущностного, какого-то пока не определённого компонента словесного знака» (там же). Колесов считает концепт «источником всеобщего смысла, который организуется в системе отношений множественных форм и значений» (там же: 68). Воплощением концепта, его формой существования является, по мнению В.В. Колесова, слово. Подробно излагая и анализируя идеи русских философов, он предлагает различные точки зрения в понимании концепта: мистическую, богословскую, универсалистскую, диалектическую, логическую, методологическую, культурологическую, семиологическую, коммуникативную, лингвистическую и философскую. Философская трактовка концепта,

по мнению Колесова, будет синтезировать все остальные мнения, касающиеся определения этого термина.

Г.Г. Слышкин, говоря о концепте, предлагает определять его формирование как «процесс редукции результатов опытного познания действительности до пределов человеческой памяти и соотнесения их с ранее усвоенными культурно-ценностными доминантами, выраженными в религии, идеологии и т.д.» [15, с. 10]. Далее Г.Г. Слышкин говорит о средствах активизации концепта, которыми служат «в основном языковые знаки» (там же: 18). «Существует языковая единица (слово, словосочетание, фразеологизм, предложение и т.д.), выражающая концепт в наиболее полном объеме и общей форме. Эта единица используется исследователями как имя концепта. Однако имя концепта – это не единственный знак, который может активизировать его в сознании человека. Любой концепт характеризуется способностью к реализации в различной знаковой форме. Концепты активизируются в сознании своих носителей путем ассоциаций, т.е. по схеме стимул - реакция» (там же). Факторами, устанавливающими связь между стимулом и активизируемым им в процессе коммуникации концептом, «могут быть индивидуальный опыт коммуникантов, их культурная принадлежность (т.е. коллективный опыт), ситуативный контекст общения» (там же: 19).

Основополагающий вклад в изучение концептов через соотношение с материалом языка внесла Н.Д. Арутюнова и активно развивающаяся под её руководством Школа Логического Анализа Языка. Арутюнова определяет концепты как понятие практической философии, возникающие «в результате взаимодействия таких факторов как национальная традиция и фольклор, религия и идеология, жизненный опыт и образы искусства, ощущения и системы ценностей» [2, с. 3]. Концепты образуют «культурный слой, посредничающий между человеком и миром» (там же).

Представителем психолингвистического подхода к проблеме концепта является А.А. Залевская. Она выделяет два вида концептов: концепт как достояние индивида, являющийся достоянием личности, продуктом познания и общения как психических процессов и концепт – инвариант, функционирующий в определённом социуме или шире – культуре, являющийся продуктом социальных взаимодействий и общения. Психолингвистические методы исследования в этом случае могут оказаться наиболее продуктивными, «позволяющими определить концепт как спонтанно функционирующее в познавательной и коммуникативной деятельности индивида базовое перцептивно-аффективное образование динамического характера, подчиняющееся закономерностям психической жизни человека и вследствие этого по ряду параметров, отличающееся от понятий и значений как продуктов научного описания с позиций лингвистической теории» [8, с. 39].

По определению Е.С. Кубряковой, концепт – это «единица ментальных и психических ресурсов нашего сознания и той информационной структуры, которая отражает знания и опыт человека; оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга...всей картины мира, отраженной в человеческой психике» [11, с. 90].

Обобщает определение концепта С.Г. Воркачев, который говорит, что «при любом понимании концепт как операционная единица мысли – это способ и результат квантификации и категоризации знания, поскольку его объектом являются ментальные сущности признакового характера, образование которых в значительной мере определяется формой абстрагирования, модель которого задается самим концептом, тем самым он не только описывает свой объект, но и создает его» [4, с. 8-9].

Необходимо подчеркнуть, что при интерпретации термина концепт лингвисты ориентируются главным образом на «смысл, который существует в человеке и для человека» [17, с. 89]. Понятие концепта дает возможность рассмотреть с точки зрения лингвистики такие «ментальные сущности» [17, с. 91] и такие ментальные образования, которые создают обобщенный образ слова, объективируя модель сознания.

Также нужно отметить, что общность взглядов на природу концепта выражается в утверждении неоспоримой связи языка и культуры; расхождение обусловлено разным видением роли языка в формировании концепта. Объекты мира становятся «культурными объектами» лишь тогда, когда представление о них структурируются этноязыковым мышлением в виде определённых «квантов» знания, концептов.

У каждого народа с давних времен в родном языке отражается его своеобразное мировосприятие картины мира, что, воплощая объективный закон единства языка национальной культуры, ведет к уникальной возможности по данным языка восстановить историческое прошлое этноса, его нравственные идеалы, ценностные ориентиры, философию и психологию народа.

Становление концептуально значимых языковых единиц связано с процессом построения информации об объектах и их свойствах, причем эта информация может включать все сведения об объективном положении дел в мире, так и сведения о воображаемых мирах. Концепты сводят разнообразие наблюдаемых и воображаемых явлений к чему-то единому; они позволяют хранить знания о мире и оказываются строительными элементами концептуальной системы, способствуя обработке объективного опыта путем подведения информации под определенные выработанные обществом категории и классы [4, с. 68].

Правильным было бы признать понятие фрагмент языковой картины мира, отраженной в языке частью понятия концептосферы, сам же такой фрагмент обозначить как концепт [14, с. 40-41].

Понятие концепт широко используется в современных работах. Исследуя различный языковой материал, при выборе имени исследователи опираются на ключевые понятия. Определенная однородность материала и изучение его под заданным углом демонстрируют возможность выбора имени идеальной сущности.

Первоначально термин концепт использовался как синоним термина понятие. Однако большинство лингвистов пришли к выводу о необходимости их разграничения. Значение слова концепт восходит к латинскому *conceptus* – «зародыш». Можно сказать, что концепты (подобно «зародышам») реализуются в понятиях [6, с. 26-27].

Не существует единого определения концепта, что объясняется сложностью данного явления, многообразием информации, заключенной в нем.

Однако, несмотря на наличие множества определений концепта их объединяет представление о том, что «человек мыслит концептами, комбинируя их и осуществляя в рамках концептов и их сочетаний глубинные предикации, формируя новые концепты в ходе мышления» [13, с. 26-27].

Согласно логико-философской концепции Р.И. Павилениса, «концепты – это смыслы, притом смыслы ещё не нашедшие своей «языковой привязки, невербализованные и только ищущие своего наречения в языке и только в нем найдущие – в будущем акте семиозиса и знакообразования – языковую форму своего представления» [11, с. 36]. По мнению Е.С. Кубряковой, исследование Р.И. Павилениса послужило толчком для распространения термина концепт в отечественной лингвистике, поэтому отголоски концепции данного автора можно найти во многих работах. Так, например, Н.Ф. Алефиренко, рассматривая связь концепта и языка, указывает, что концепт является исходным пунктом порождения значения языкового знака завершающим когнитивным этапом смыслового насыщения слова [1, с. 12].

Иное представление о концепции выдвигается культурологически-семиологическим [11, с. 12] или культурным [13, с. 17], направлением, в основе которого, лежат взгляды Ю.С. Степанова.

Практически ни одно исследование концепта не обходится без определения концепта, данного Ю.С. Степановым: концепт – это «...сгусток культуры в сознании человека, то, в виде чего культура входит в сознание человека, то, по средством чего человек сам входит в культуру,...это тот «пучок» представлений, понятий, знаний, переживаний, ассоциаций, которые сопровождают слово. В отличие от понятий концепты не только мыслятся, они переживаются. Они

предмет эмоций, симпатий и антипатий, а иногда и столкновений» [16, с. 40-41].

Опираясь на определение Ю.С. Степанова Л.А. Грузберг решает вопрос о месте концепта (культурно-ментально-языковой единицы) в ряду других языковых единиц. Своеобразие разграничения слова и концепта, семантического и концептуального анализа зависит от конечных целей и материала для его осуществления. Если материалом для семантического анализа служат реализующие слова речевые контексты, то для постижения концепта – реализующие его тексты, художественные дефиницы, концепции, выработанные в том или ином произведении словесного творчества. В итоге, «внутренне содержание концепта – это своего рода совокупность смыслов, организация которых существенно отличается от структуризации сем и лексико-семантических вариантов слова» [6, с. 127-130].

В данной статье мы придерживаемся точки зрения З.Д. Поповой и И.А. Стернина, которые определяют концепт как «дискретное ментальное образование, являющееся базовой единицей мыслительного кода человека, обладающее относительно упорядоченной внутренней структурой представляющее собой результат познавательной (когнитивной) деятельности личности и общества и несущее комплексную, энциклопедическую информацию об отражаемом предмете или явлении, об интерпретации данной информации общественным сознанием и отношении общественного сознания к данному явлению или предмету» [13, с. 34].

Концепты как идеальные образования кодируются в чувственно-образных представлениях, система которых образует так называемую концептуальную картину мира. Концепты составляют часть когнитивной памяти слов, связывают смысловые характеристики словесного знака с системой традиций и духовных ценностей народа. По мнению С.Г. Воркачева, «концепт – это единица коллективного знания/сознания, имеющая языковое выражение и отмеченная этнокультурной спецификой» [4, с. 70]. Национальная специфика, особенности традиций, поведения человека не просто отражаются, но и рождаются, функционируют и живут в языке. Итак, мир концептуальных представлений о предметах и понятиях пронизан этнопсихологическими особенностями поведения людей, специфическими сценариями поведения.

Концепты как идеальные образования кодируются в чувственно-образных представлениях, система которых и образует так называемую концептуальную картину мира. Каждый социум обладает своими константами, которые отличают национальные культуры и языки.

«Концепты – это не просто информация об общих свойствах широкого класса объектов, а некие духовные сущности, способные обеспечить связь между Божественным и человеческим началом,

направленные на постижение смысла веры, добродетели, любви» [18, с. 13]. Таким образом, процесс концептуализации является одним из важнейших процессов познавательной деятельности человека, заключающимся в осмыслении поступающей к нему информации и приводящим к образованию концептов, концептуальных структур и всей концептуальной системы в мозгу (психике) человека [11, с. 93]. Концептуализация, понимаемая как процесс порождения новых смыслов, связана с вопросами образования новых концептов, создания новых концептов в связи с уже имеющимися концептами в концептуальной системе и другими вопросами. Поэтому, учитывая связь концептуализации с семантикой (и концептуальной семантикой в том числе), можно рассматривать концептуализацию как процесс порождения и трансформации концептов.

### Литература

- 1) Алефиренко Н.Ф. Вербализация концепта и смысловая синергетика языкового знака // .проблемы вербализации концептов в семантике языка и текста. Волгоград: Перемена, 2003. – С. 3-12.
- 2) Арутюнова Н.Д. Введение // Логический анализ языка. Ментальные действия. М. : Наука, 1993. – С. 3-7.
- 3) Аскольдов С.А. Концепт и слово // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология / Под ред. В.П. Нерознака. – М. Academia, 1997. – С. 267 – 280.
- 4) Воркачев С.Г. Сопоставительная этносемантика телеомных концептов «любовь» и «счастье» (русско-английские параллели): Монография. – Волгоград: Перемена, 2003. – 164 с.
- 5) Галич Г.Г. Вступительная статья // Вопросы лингвистики и лингводидактики: Концепт, культура, компетенция: Межвузовский сборник научных трудов. / Под ред. Г.Г. Галич. – Омск: Омск. гос. ун-т, 2004. – С. 3-6.
- 6) Грузберг Л.А. Игра: слово и концепт. – Екатеринбург, 2002. – С. 120-130.
- 7) Демьянков В.З. Концепт в философии языка и в когнитивной лингвистике. – Калуга, 2007. – С. 26-33.
- 8) Залевская А.А. некоторые проявления специфики языка и культуры испытуемых в материалах ассоциативных экспериментов / А.А. Залевская // Этнопсихоллингвистика. – М.: Наука, 1988. – С. 34-49.
- 9) Камалова А.А. Язык и знание // Проблемы концептуализации действительности и моделирования языковой картины мира: Материалы Международной научной конференции. / Отв. Ред. Т.В. Симашко. – Архангельск: Поморский гос. Ун-т, 2002. – С. 47-51.
- 10) Колесов И.Ю. О значимости понятия «концепт» в семантическом исследовании перцептивности // Вопросы лингвистики и лингводидактики: Концепт, культура, компетенция: Межвузовский сбор-

ник научных трудов / под ред. Г.Г. Галич. – Омск: Омск. гос. ун-т, 2004. – С. 59-67.

11) Кубрякова Е.С. Начальные этапы становления когнитивизма: Лингвистика – психология – когнитивная наука // Вопросы языкознания. – 1994. - №4. – С. 30-34, 90-92.

12) Ольшанский И.Г. Когнитивные аспекты лексической многозначности (на материале современного немецкого языка) // Филологические науки. – 1996. – с. 85-93.

13) Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. – М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. – 314 с.

14) Симашко Т.В. Языковая картина мира и способы ее фрагментации. – Архангельск: Поморский университет, 2006. – С. 4 – 41.

15) Слышкин Г.Г. От текста к символу: Лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. – М.: Academia, 2000. – 128 с.

16) Ю. С. Степанов Концепт. // Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования. - М.: Школа "Языки русской культуры", 1997. – С. 40-41.

17) Фрумкина Р.М. Концептуальный анализ с точки зрения лингвиста (концепт, категория, прототип) // НТИ. – Сер. 2. - № 3. – С. 1-8.

18) Шаталова О.В. Концепт *бытие* в русском языке. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук. – М., 2009. – 47 с.

19) Habel, Christopher / Kanngiesser, Siefried / Rickhei, Gert Einleitung. Frankfurt a. M. 1996. S. 7-13.

20) Helbig G. Kognitive Linguistik – Bemerkungen zu Anliegen und Ansätzen, zu Auswirkungen und Problemen / Deutsch als Fremdsprache // 39. Jahrhundert, 2002. Heft. 4. S. 193-256. Verlagsort Munchen / Berlin. – S. 207-213.

**Кирилова А.В.**

*Учитель английского языка*

*ГБОУ ЦО №1486*

*Аспирант ГБОУ МГПУ кафедры английской филологии,  
специальность «германские языки», второй год обучения*

*г. Москва, Россия*

## **Словообразование как продуктивный способ образования новых слов в современном английском языке**

Словарный состав языка, как известно, непосредственно связан со всеми видами деятельности народа, творца и носителя данного языка; он немедленно реагирует на все происходящие в этой деятельности изменения и, непрерывно пополняясь и обогащаясь, изменяется сам.

Основная масса новых слов образуется в языке на базе его собственных словообразовательных средств, т.е. из бытующих в языке морфем, лексическое значение которых осознается всем данным языковым коллективом, сочетающихся по более или менее устойчивым, существующим в данном языке, словообразовательным моделям.

Термин «словообразование» имеет два основных значения, которые следует четко различать. В первом своем значении он употребляется для выражения постоянного процесса образования новых слов в языке. Язык находится в состоянии непрерывного развития, включающего определенные языковые процессы, в том числе и создание новых лексических единиц. Этот процесс получил название «словообразование». Суть словообразовательных процессов заключается в создании новых наименований, новых вторичных единиц обозначения, и коль скоро такие наименования являются словами, термин «словообразование» раскрывается в буквальном смысле, то есть, прежде всего, как наименование процесса образования слов».

Во втором значении термин «словообразование» обозначает раздел науки, занимающейся изучением процессов образования лексических единиц.

Основная функция словообразования – это создание новых слов, и именно оно является одним из важнейших лингвистических механизмов, обеспечивающих бесконечность словаря.

В современном английском языке ведущими способами образования новых слов являются аффиксация, конверсия и словосложение.

**Аффиксация** – один из самых распространенных способов словообразования. Аффиксальное словопроизводство – это процесс

создания новых слов путем присоединения к корневой морфеме одного или нескольких аффиксов.

В современном английском языке встречается большое количество аффиксов как исконных, так и заимствованных. Однако не все они употребляются сейчас в качестве словообразующих элементов. Как отмечает академик В.В. Виноградов, аффиксы, потерявшие свое значение, ставшие непродуктивными и воспринимающиеся лишь как примета той или иной части речи, перестают быть аффиксами и лишь потенциально сохраняют свойство выделимости [5, 6]. В связи с этим возникает вопрос, что следует называть живым аффиксом и какими признаками он должен обладать в современном языке. Анализ аффиксальных производных показывает, что аффиксам присущи следующие характерные признаки:

- Присоединяясь к производящей основе, аффикс должен выражать определенное значение (crack – cracker, -er – имеет орудийное значение).

- Аффикс должен легко выделяться как словообразующий элемент и в сознании говорящего отчетливо осознаваться как часть слова, а производящая основа при отделении должна обладать способностью употребляться в языке без аффикса или производить новые слова при помощи других аффиксов.

- Аффикс должен употребляться для образования новых слов не только от основ того происхождения, с которым он впервые появился в языке, но и от основ иного происхождения.

- Аффикс должен обладать определенной частотой употребления. Чем больше новых образований он дает, тем он продуктивнее.

Исходя из вышеизложенных признаков, под аффиксом следует понимать морфему, которая в своем развитии приобрела абстрактное значение, присущее целому классу слов, и которая, присоединяясь к основе, изменяет ее значение [9].

Одной из важных особенностей английской суффиксальной системы является большая свобода в объединении суффиксов с основами. Свобода сочетаемости суффиксов и основ в английском языке приводит к многочисленным окказиональным образованиям. При этом часто формируются такие лексические единицы, которые имеют самое обобщенное значение, раскрываемое только путем определенного соотношения со значением, выраженным в основе. Иначе говоря, «английские суффиксы характеризуются высокой регулярностью сочетаемости со словами» [11].

Имя существительное английского языка в словообразовательном отношении – самая богатая часть речи. Широко представлена суффиксация, позволяющая производить существительные от основ различных частей речи. Английские

существительные имеют гораздо больше суффиксов, чем любая другая часть речи [4, 39].

Суффиксы являются одним из признаков существительного как части речи. Суффиксы существительных английского языка разнообразны по происхождению. Имеются суффиксы, засвидетельствованные только в качестве морфем (-ster), и суффиксы, возникшие из самостоятельных слов (-hood); суффиксы исконные и заимствованные.

Наряду с продуктивными суффиксами, при помощи которых словарный состав английского языка продолжает пополняться новыми лексическими единицами, существуют непродуктивные или малопродуктивные, встречающиеся либо в одном или нескольких словах, либо как морфологическая примета существительного. [3]

Большое количество суффиксов в английском языке позволяет образовывать новые слова и новые части речи, тем самым, обогащая словарный состав современного английского языка.

**Конверсия** - такой способ словообразования, по которому от одной части речи образуется другая без каких-либо изменений во внешней форме слова, если иметь в виду начальные словоформы [12]. Другими словами, это переход одной части речи в другую без изменения словоформы. Т. е. одно и то же слово может означать разные части речи. Наиболее широко распространена конверсия у существительных и глаголов с одинаковым написанием и произношением.

Конверсионные отношения могут возникать не только между двумя членами, но и между большим количеством слов, т.е. могут быть цепочки из двух и более слов, находящихся в отношениях производности. А. А. Уфимцева [12] выделяет цепочки из двух, трех, четырех, пяти и шести членов, при этом она учитывает также конверсию в области переходных и непереходных глаголов, и наоборот:

1) **двучленная**: Глагол - Существительное: *rescue* (спасать) - *rescue* (спасение)

2) **трехчленная**: Переходный глагол - Непереходный глагол - Существительное: *mistake* (неправильно понять что-либо, ошибочно принять одно за другое) - *mistake* (ошибаться) - *mistake* (ошибка);

3) **четырёхчленная**: Переходный глагол - Непереходный глагол – Прилагательное - Существительное: *trim* (приводить в порядок, подрезать) - *trim* (приспосабливаться) - *trim* (аккуратный, в хорошем состоянии) - *trim* (порядок и пр.);

4) **пятичленная**: Прилагательное – Наречие - Существительное - Переходный глагол - Непереходный глагол: *right* (прямой) - *right* (прямо) - *right* (право) - *right* (выпрямлять) - *right* (выпрямляться);

5) **шестичленная**: Прилагательное - Существительное – Наречие – Предлог - Переходный глагол - Непереходный глагол: *round*

(круглый) - round (круг) - round (кругом) - round (вокруг) - round (округлять) - round (округляться).

А.А. Уфимцева также предлагает описание этих конверсионных моделей. Она утверждает, что в современном английском языке глаголы по двучленной модели конверсии могут быть образованы от любого существительного при условии, что в языке нет глагола, образованного от того же корня по способу словообразования.

Глаголы по конверсии легко образуются также от сложных существительных и целых фразеологических оборотов или свободных словосочетаний, причем они превращаются в сложные слова и получают весьма отчетливую "цельнооформленность"[14]: *The newspaper was blue-pencilled* – на газете были сделаны пометки синим карандашом; *This, thought Gerald, is where I begin to stonewall.* (M. Wilson) – Теперь, подумал Джеральд, мне пора уподобиться каменной стене.[13]

В литературе имеются некоторые наблюдения по этому поводу. Так, например, замечено, что для образованных по конверсии отыменных глаголов наиболее характерны следующие основные отношения значения глагола к значению существительного:

1. **Орудийное** – глагол обозначает действие, производимое посредством предмета, названного исходным существительным: *to mask* – маскировать, *to shelter* – укрывать. Это соотношение особенно характерно для случаев, когда исходное существительное обозначает какой-нибудь инструмент или орудие: *to hammer* – бить (молотком), *заколачивать*. Нечто подобное имеет место и в отношении глаголов, образовавшихся от названий частей тела человека или животного: *to eye* – разглядывать, *to elbow* – толкать локтями.

2. **Агентивное** – глагол обозначает действие обычное для лица или существа названного исходным существительным: *to cook* – варить пищу, *to witness* – свидетельствовать. К этой группе, в частности, относятся метафорические глаголы, обозначающие поведение чем-либо подобное поведение тех или иных животных: *to ape* – обезьянничать, *to monkey* – передразнивать.

3. **Локативное** – от существительных, называющих место, легко образуются глаголы со значением поместить в подобное место: *to bottle* разливать по бутылкам, (фиг.) скрывать, *to can* консервировать (в банках), *to corner* загонять в угол, *to floor* сбить с ног.

4. **Причинно-следственное (результативное)** – глагол выражает действие, вызывающее то или приводящее к тому, что обозначено существительным: *to league* – образовать союз, *to match* – подбирать, под пару.

5. **Темпоральное** – глагол означает находиться где-либо или делать что-нибудь в течение времени, указанного исходным

существительным: *to week-end* – *проводить конец недели*, *to winter* – *зимовать*.

От прилагательных глаголы по конверсии образуются реже чем от существительных, но, тем не менее, их в языке немало. Такие глаголы "семантически не однородны: обычно они называют действие порождающие качество, названное прилагательным".[14] Например: *free свободный* – *to free освободить*; *quiet тихий* – *to quiet успокаивать*

Явление конверсии в той или иной степени можно наблюдать во многих языках, но в современном английском языке она получила особенно широкое распространение. Наиболее важной причиной этому можно считать ту особенность английского языка, которая состоит в почти полном отсутствии в нем морфологических показателей частей речи. Они либо не различаются вовсе, либо могут различаться по словообразовательным аффиксам.

**Словосложение** - один из самых старых способов словообразования. Особенно характерно словосложение для германских языков, и для английского, в том числе.

Под словосложением вслед за А.Н. Мороховским понимается «во-первых, только сложение таких слов, из которых, по крайней мере, одно является знаменательным, и, во-вторых, будем считать, что сложное слово представляет собой сочетание двух и более словообразовательных единиц» [10]

Проблема сложного слова в английском языке еще далеко не решена. Сама дефиниция сложного слова представляет большие трудности, во-первых, из-за сложности определяемого объекта, во-вторых, из-за наличия многих объектов смежных с определяемым, в-третьих, из-за различных лингвистических воззрений и подходов к определяемому объекту – сложному слову. В поисках дефиниции сложного слова можно исходить из морфологических и словообразовательных позиций. Итак, существует две трудности, возникающие при идентификации сложного слова:

- критерии сложного слова
- способы установления того, отвечает ли испытываемая лексическая единица данным критериям

Критерии сложного слова должны быть сосредоточены в его дефиниции. Лингвистическая литература изобилует дефинициями сложного слова. Так А.И. Смирницкий выделяет слова простые, слова производные и слова сложные, в основу которых входит две или большее количество корневых морфем. И.В. Арнольд дает следующее определение: «сложным словом (a compound word) называется объединение двух или, реже, трех основ, функционирующее как одно целое и выделяющееся в составе предложения как особая лексическая единица, благодаря своей цельноформленности.» [2].

Почти во всех определениях выражается мысль о том, что сложное слово это нечто оформленное, так или иначе, в одно целое и способное функционировать как самостоятельная единица. Следовательно, сложное слово – это лексическая единица, образованная из двух или более основ путем сложения и выделяемая в потоке речи на основании своей цельнооформленности. Цельнооформленность – нераздельность, неделимость, невозможность разделения на части и помещения между ними других элементов (единиц) языка. Признаки цельнооформленности можно подразделить на внутренние (фонетические, морфологические, орфографические) и внешние (синтаксические). Фонетический признак заключается в наличии объединяющего ударения в сложном слове в отличие от равных ударений в членах словосочетания.

Что касается орфографического признака, то он, в свою очередь, может быть использован в качестве дополнительного при определении цельнооформленности. Всякому, кто хотя бы поверхностно знаком с современными периодическими изданиями стран английского языка, хорошо известен тот разноречивый, который царит в написании ряда лексических единиц. Одни и те же слова, иногда даже в одном и том же номере газеты или журнала, могут писаться по-разному: отдельно, через дефис, слитно.

Морфологический признак устанавливает морфологическое единство сложного слова в отличие от словосочетания. Он состоит в том, что в сложных словах объединяются морфологически неоформленные основы. Но само морфологическое оформление английского слова представлено очень бедно. Следовательно, данный признак применим лишь к ограниченному числу типов сложных слов.

К внешним признакам цельнооформленности относятся: характер сочетаемости компонентов сложного слова в отличие от сочетаемости слов в словосочетаниях, порядок следования компонентов сложного слова в отличие от слов в словосочетаниях, наличие или отсутствие служебных элементов и характер синтаксических связей. Что касается характера сочетаемости, то здесь следует отметить, что выделенная из потока речи всякая последовательность лексических единиц, составляющая одну синтагму, может быть либо сложным словом, либо словосочетанием.

Для некоторых типов сложных слов показателем цельнооформленности может служить обратный (по сравнению со словосочетанием) порядок следования компонентов. Это относится к словам со вторыми компонентами, выраженными прилагательными или причастием, например: *oil-rich*, *man-made*. В синонимичных словосочетаниях порядок слов был бы: *rich in oil*, *made by man*.

Также одним из признаков цельнооформленности является отсутствие служебных элементов в сложном слове. Однако при

анализе так называемых фразовых сложений: *good-for-nothing*, *pie-in-the-sky* этот признак исключается.

Компоненты сложных слов не могут вступать в самостоятельные синтаксические связи. Так, в словосочетании (*a factory*) *government financed* оба полнозначных слова могут получить определения: *a factory generously financed by the British government*. Если же мы возьмем сложное слово *government-financed*, то ни один из его компонентов не может быть расширен.

Сложные слова образуются по определенным моделям. Эти модели значительно отличаются друг от друга по многим характеристикам. Так есть модели, по которым создаются сотни и тысячи слов, образующих словарный состав языка. Некоторые модели являются закрытыми. Это означает, что по ним уже не создаются и не могут создаваться новые слова.

Основным способом объединения компонентов сложных существительных является соединение основ различных частей речи без какого бы то ни было их изменения или оформления. Характерной особенностью сложных существительных является то, что первый компонент может быть выражен основой любой части речи, в то время как последний чаще всего выражен основой существительного.

Сложные существительные представлены следующими структурными типами:

- *N + N*: *penthouse, plasterboard, brickwork, keystone, saltbox*.

Данная модель является асинтаксической, так как два существительных в одной и той же форме не могут составлять словосочетания (7, 8). Слова, образуемые по этой модели – существительные. В новейшем английском языке все больше усиливается тенденция к слитному написанию сложных слов данной модели. Этим подчеркивается их монолитность. Слова данной модели проявляют большую способность к дальнейшему словообразованию. Так, например, это выражается в их конвертируемости в глаголы: *to spotlight, to streamline, to joyride*.

- *Adj + N*: *blackboard, pussycat, green-room*

По данной модели образуются сложные существительные. Данную модель можно охарактеризовать как – эндоцентрическая, синтаксическая, так как расположение её компонентов совпадает с расположением элементов в словосочетании. Разграничение между сложным словом данной модели и словосочетанием, состоящим из прилагательного и существительного, производится на основании признаков цельнооформленности, а именно: орфографического – слитное написание; фонетического – объединяющее ударение, а также компоненты сложного слова не могут вступать в отдельные синтаксические связи. Помимо этих критериев применим также и семантический. Согласно ему первый компонент утрачивает свое прямое вещественное значение. В результате этого значение сложного

слова «обособляется» от значения параллельного, материально совпадающего словосочетания.

- Среди следующих эндоцентрических моделей можно выделить модель *V + N*.

Она относится к эндоцентрическим так как по ней образуются сложные существительные, т. е. часть речи представленная вторым компонентом. Основная масса этих слов обозначает лицо. При этом отношения между глаголом и существительным являются объектными (*cutthroat* – беспощадный, ожесточенный; *pickpocket* – вор-карманник; *turncoat* – перебежчик, хамелеон). Многие из этих слов имеют уничижительное значение (*findfault* – критик, *fillbelly* – обжора).

В рамках этой же модели образуются слова, в которых второй компонент является общим названием обозначаемого предмета, в то время как первый – глагол – уточняет его, например а *drawbridge*.

- *Gerund + N* – следующая асинтаксическая, эндоцентрическая модель.

По ней образуется большое количество слов, в которых второй компонент обозначает предмет, а первый характеризует его с точки зрения действия, для выполнения которого предназначен данный предмет: *sleeping car, writing table*. Данные слова можно трансформировать следующим образом: *sleeping car – a car for sleeping, car to sleep in*. Слова, образованные по данной модели, важно отличать от свободных словосочетаний: *sleeping boy*.

- *N + prep + N: mother-in-law, man-of-war*

- *N (V) + prep + N (V): bread-and-butter, come-and-go*

Такие модели словообразования крайне характерны для английской словообразовательной системы. Слова, образованные по таким моделям, формируются из сегментов речи, сохраняя при этом многочисленные признаки синтагматических отношений речи: артикли, предлоги, наречия.

- *N + linking vowel + N: handicraft, handiwork*

Данная словообразовательная модель является устаревшей.

Соединительный гласный в составе слов этого типа является показателем морфологической оформленности сложного слова. Однако морфологическая оформленность не характерна для сложных существительных, и слов этого типа в современном английском языке очень мало.

- Особую группу составляют сложные существительные типа: *girl-friend, boy-friend, manservant*. В составе этих слов первый компонент служит показателем пола.

В этом разделе нами были рассмотрены основные модели словосложения, и было отмечено, что они значительно отличаются друг от друга. Большую трудность в английском языке представляет дефиниция сложного слова.

Суть способа словообразования *сокращение* состоит в отсечении части основы, которая либо совпадает со словом, либо представляет собой словосочетание, объединенное общим смыслом.

Под общим названием «сокращения» кроются многочисленные и весьма различные процессы и результаты, общим для которых является то, что слово так или иначе сокращается, становится короче по сравнению со своим прототипом.

Классификации лексических сокращений многочисленны.

Сокращения принято подразделять на лексические и графические. К лексическим относят усеченные слова (*clipped or stump words*) и акронимы (*initial words, or acronyms*). Сокращаться могут любые фрагменты слова независимо от морфемных границ: *doc* < *doctor*; *frig* < *refrigerator*; *phone* < *telephone*. Чаще всего встречаются конечные усечения типа *exam*, *doc*, *gym* (из *examination*, *doctor*, *gymnasium* соответственно). Усечения типа *plane*, *phone* (из *airplane*, *telephone*) называются начальными, а примеры *frig* или *flu* (из *refrigerator*, *influenza*) иллюстрируют так называемые конечно-начальные усечения. Смысловая сторона полученного в результате слова остается неизменной, хотя стилистическая принадлежность меняется в сторону снижения. Возможны и некоторые орфографические изменения (*mike* < *microphone*, *ambish* < *ambition*, etc.). Процесс словообразования может не заканчиваться усечением, а осложняться, например, субстантивацией, если сокращаемое слово входило в словосочетание. Например, усечение слова *zoological* в сочетании *zoological garden* при дальнейшей субстантивации привело к появлению слова *zoo*; аналогичным примером служит американское *movie* (<*moving pictures*).

Акронимы образуются из начальных букв слов, входящих в словосочетание, объединенное общим смыслом (*BBC* < *British Broadcasting Corporation*; *UK* < *United Kingdom*; *CAD* < *Computer-aided design*). Сокращение каждого из слов происходит, как ясно из определения, только одним способом – конечным усечением. Орфографически акронимы также единообразны, представляя собой сочетания заглавных букв.

Графические сокращения также многочисленны и употребляются для обозначения мер, единиц или величин (*kg*, *km*, *mph*, *Dr*, *Mr*).

Специфически английский подтип сокращений – полусокращения (или рудупликация), т. е. комбинации акронима одного члена словосочетания с полной основой другого (*A-bomb* < *atomic bomb*; *V-day* < *Victory day*, etc.). Подобные полусокращения близки к символам, что подтверждается и широким распространением слова *X-mas*, первая часть которого не что иное, как замена имени *Christ* символом креста [1].

Хотя, как было отмечено, сокращения приемлемы во всех английских языковых жанрах, все же они чаще возникают на разговорном уровне и, нередко, на уровне слэнга, словари которого изобилуют самыми различными сокращениями. Еще одним большим источником английских сокращений являются газетные заголовки. Распространенность сокращений в газетных заголовках, видимо, объясняется несколькими причинами: экономия места, желание воздействовать на читателя необычностью и экспрессивностью заголовка, желание заинтересовать, а иногда заинтриговать читателя. Интересно, что очень часто слово, употребленное в заголовке в сокращенном варианте, в тексте дается в полном виде.

### Литература

- 1) Антрушина Г.Б., Афанасьева О.В., Морозова Н.Н. Лексикология английского языка. – М.: Дрофа, 2007. - 287 с.
- 2) Арнольд, И.В. Стилистика современного английского языка. - М.: Просвещение, 1990. - 284 с.
- 3) Большакова Т.Н. Археологическая терминология английского и русского языка. Язык и стиль научной литературы. – Калинин: Наука, 1987. – с.10-18
- 4) Будагов Р.А. Очерки по языкознанию. - М.: Изд-во Акад. наук, 1953. - 279 с.
- 5) Виноградов, В.В. Словообразование в его отношении к грамматике и лексикологии. – М.: Наука, 1952.- 243 с.
- 6) Виноградов В.В. Современный русский язык, Морфология/Курс лекций. – М.: изд. МГУ, 1952. - 147 с.
- 7) Заботкина В.И. Новая лексика современного английского языка. – М.: Высшая школа, 1989. - с. - 45-89
- 8) Канделаки Т.Л. Семантика и мотивированность терминов. - М.: Наука, 1977. - 167 с.
- 9) Левковская К.А. Лексикология немецкого языка. - М.: Высшая школа, 1956. - 319 с.
- 10) Мороховский, А. Н. Слово и предложение в истории английского языка. – Киев: Вища школа, 1980. – 120 с.
- 11) Степанова М.Д., Чернышева И.И. Лексикология современного немецкого языка: Учебное пособие для студентов лингвистических и педагогических факультетов вузов Изд. 2-е, испр. – М.: Академия, 2005. - 158 с.
- 12) Уфимцева А.А.. Слово в лексико-семантической системе языка. - М.: Наука, 1968. – 135 с.
- 13) Fries Ch. The Structure of English. – N. Y.: 1952. – 334 с.
- 14) Прохоров, А.М. Советский энциклопедический словарь. – 3-е изд. – М. 1985

**Ляшенко Е.С.**

*аспирант кафедры истории и грамматики английского языка  
Минского государственного лингвистического университета  
г. Минск, Беларусь*

### **Языковые воплощения обыденных и научных знаний о процессах качественного изменения в английском языке**

В последние десятилетия наметился особый интерес современной лингвистики к способам языкового представления, систематизации и концептуализации объектов, процессов и фактов внеязыковой действительности, что неотъемлемо сопряжено с изучением когнитивных аспектов языка. В когнитивной лингвистике язык выступает как средство репрезентации различных структур знания, которые человек осмысливает в процессе постижения реальности. Исследователь через язык открывает, как человек членит действительность. Человеческое мышление «преобразует сущности объективного мира в идеальные, которые, в свою очередь, материализуются в языке» [6, с. 37].

Народ приобретает свои знания в активном процессе познания реальности, обусловленном его практической деятельностью. Ядро познавательной деятельности составляют способности сознания к чувственному и рациональному отражению действительности: в одних ситуациях человек мыслит научно или, по крайней мере, целесообразно, а в других контекстах он мыслит обыденно, наивно. Отсюда можно дифференцировать два типа сознания: научное и социально-бытовое («обыденное» в терминологии В.З. Демьянкова [2]). В советской лингвистике эту точку зрения одним из первых обосновал Л.В. Щерба. Разграничение «научного» и «обыденного» прослеживается в работах Ю.Д. Апресяна, Н.Д. Арутюновой, Б.А. Серебренникова, А.А. Уфимцевой, Е.С. Яковлевой, Т.В. Дроздовой и др.

Научное знание формируется в ходе научного познания мира, которое на современном этапе базируется не только на теоретических умозаключениях (индукции и дедукции) и наглядных наблюдениях, но и на «технологическом расширении восприятия» [7, с. 388], вследствие чего научное знание носит рациональный характер и является истинным по своей сути. При этом следует отметить, что научная истина не является абсолютной, она открывает лишь часть исследуемого объекта и нуждается в эмпирических доказательствах.

Отличие научного знания от обыденного состоит в характере и степени существенности отражаемых признаков объектов и явлений, а также в различных способах освоения реального мира.

Социально-бытовое сознание представляет неоднородную, сложную, многослойную, противоречивую, стихийно сложившуюся сово-

купность теоретически необобщенных знаний, суждений, чувств и настроений, порождаемых массовым опытом, влиянием социальной среды, ее обычаями и традициями [5, с. 33]. Обыденное знание является традиционной для человека формой вненаучного освоения мира, оно основано на здравом смысле и связано с интуитивными, «обывательскими» (Л.В. Щерба), обиходными, наивными представлениями о явлениях, процессах, фактах действительности, стереотипами, установками, получаемыми в результате непосредственного повседневного опыта людей и доминирующими в социальной общности, которой они принадлежат. Обыденное знание базируется на чувственном отражении действительности и имеет прагматическую направленность. При этом важно отметить, что наивные представления не являются примитивными. Они во многих случаях не менее сложны и интересны, чем научные [1, с. 39].

Принципиальная разница между научным и обыденным понятием была четко сформулирована в высказывании В.И. Карасика и заключается в «стихийном обобщении опыта на уровне обыденного понятия и использовании дедукции и индукции на уровне научного понятия» [3, с. 138]. Идея о том, что обыденное восприятие действительности обладает выраженным своеобразием и не сводимо к системе научных, рациональных знаний о мире восходит к учению В. фон Гумбольдта о «внутренней форме языка».

Языковое воплощение научные и обыденные знания о мире получают на уровне текста. При этом научные сведения, как правило, содержатся в научном тексте, а обыденная информация, базирующаяся на субъективных чувственно-эмпирических знаниях, фиксируется в художественных текстах.

Для выяснения сути различий в языковом отражении процессов качественного изменения на уровне обыденных знаний и в научном освещении за единицу анализа принимаем предложение. Совокупность информации, полученная при семантико-синтаксическом анализе предложений с предикатами качественного изменения на материале статей по естествознанию из электронной энциклопедии «Encarta» и романов британских и американских авторов XX века, позволит установить характерные особенности языкового отражения обыденных и научных представлений о процессах качественного изменения. Под указанным видом изменения в данной работе понимается изменение одной из характеристик объекта, определяющих его специфику (параметральное изменение), или преобразование совокупности существенных свойств исходного объекта, в результате которого он перестает быть тождественным самому себе (превращение) [4, с. 198–199].

Анализ эмпирического материала продемонстрировал, что для вербализации научных знаний о процессах качественного изменения

широко используются глаголы узкой семантики, которые свойственны непосредственно научным текстам по естествознанию, поскольку функционируют исключительно в научно-терминологическом значении для языкового представления качественных изменений объектов, участвующих в физических, химических или биологических процессах. К ним относятся глаголы *liquefy*, *condense*, *crystallize*, *evaporate*, *oxidize* и т.п. Например, в предложении (1) *The hydrogen peroxide oxidizes the black lead sulphide to white lead sulphate* глагол-предикат *oxidize* применяется для описания химической реакции окисления сульфида черного свинца.

В свою очередь, при языковом отражении обыденных представлений глаголы используются в общеупотребительном значении, то есть описывают изменения любых сущностей. Например, в предложении (2) *The hurricane had transformed the trailer court into a sprawling aluminum junkyard* глагол *transform* описывает превращение объекта *the trailer court* 'дворик трейлера' в результат *a sprawling aluminum junkyard* 'большая свалка алюминиевого металлолома' под воздействием каузатора *the hurricane* 'ураган', являющегося источником энергии, силой. Кроме того, при вербализации обыденных знаний глаголы качественного изменения способны образовывать контекстуальное переносное значение. Ср., например, предложения (3) и (4).

(3) *The fire had dwindled to almost nothing, but its smoke was thickening.*

(4) ... *his voice was thickening with feeling; hatred in it, self-directed, ....*

В первом предложении глагол *thicken* используется для описания физического изменения объекта *smoke* 'дым' по параметру 'плотность, консистенция'. На такой вариант употребления данного глагола указывает и его словарное толкование с сопутствующими иллюстративными примерами, а именно: *thicken – to become thick, or make something thick: The fog was beginning to thicken* [8, с. 1499]. Во втором предложении наблюдается контекстуальное развитие переносного значения глагола *thicken*, которое отсылает его к абсолютно иной референтной области с собственным набором компонентов и их ролями. Иными словами, лексемы *voice*, *feeling*, *hatred* связывают это предложение не с изменением плотности, консистенции объекта, а с изменением психологического состояния.

В плане номинации составляющих некоего фрагмента действительности, гораздо большее разнообразие было обнаружено при анализе языкового материала из художественных текстов. Данное явление обусловлено обыденными знаниями об изменении, согласно которым источником, объектом и результатом данного процесса может быть любое существо, предмет, явление. В научных текстах семантические классы слов, выступающие в качестве субъекта,

объекта, результата изменения четко регламентированы естественнонаучной сферой.

Далее объективное отражение действительности, к которому стремится научное сознание, в языковой репрезентации процессов качественного изменения достигается посредством эксплицитного представления в поверхностной структуре различных составляющих некоего фрагмента реальности, включая актуализацию промежуточных стадий, результатов эволюции живых организмов, преобразования одной формы энергии в другую или одного химического соединения в другое. См., например, предложение (4), в котором подчеркивается отсутствие непосредственного (прямого) преобразования *pyruvic acid* 'пировиноградной кислоты' в *ethanol* 'этанол' и эксплицируется промежуточное звено – *ethanal* 'этанал'.

(4) *The pyruvic acid is not converted directly into ethanol: there is an intermediate step where the pyruvic acid is converted to ethanal, brought about by the removal of carbon dioxide which is then given off.*

Кроме того, при актуализации научных знаний широко используются разнообразные сирконстанты, выраженные наречиями или именами существительными в сочетании с различными предлогами и называющие дополнительные характеристики способа протекания процесса изменения. В предложениях с предикатами качественного изменения они функционируют как обстоятельства со значением степени интенсивности, скорости, частотности, темпоральности, условия, пространственной локализации и т.д.

Что касается социально-бытовых, житейских представлений о процессах качественного изменения, то они влекут за собой отсутствие последовательной закономерной детальной актуализации в предложении составляющих определенного фрагмента действительности. Так, например, в предложении (5) вербализацию получает фрагмент, в котором изменение объекта *his face* 'его лицо' произошло при внешнем воздействии, то есть во внеязыковой ситуации отмечается обязательное наличие причины, которая вызвала значительное изменение лица, однако в языке каузируемое изменение отражается как произвольный процесс без непосредственного влияния извне.

(5) *His face had changed dramatically.*

Необходимо также обратить внимание на то, что при вербализации научного знания о процессах качественного изменения в предложении наблюдается четкая зависимость или параллелизм между исходным объектом и результатом по их отнесенности к одной предметной области. Например, в предложении (6) *For example, electrical energy can be converted into mechanical energy in a motor at an efficiency of over 90 per cent* описывается возможность превращения *электрической энергии* 'electrical energy' в *механическую* 'mechanical energy'. Будучи принципиально различными по своей природе

(механическая энергия – это энергия, связанная с движением объекта или его положением, иными словами, это способность совершать механическую работу; электрическая энергия – это энергия электрического поля), они все же относятся к видам энергии. При изучении языкового воплощения обыденных знаний было замечено возможное отсутствие в предложении прямого соотношения объекта и результата изменения по их отнесенности к одному тематическому классу. Например, в предложении (7) *But last night's viewing had turned into a binge* 'просмотр' превратился в 'пирушку' (кутеж).

В научном понимании процессы превращения включают полные преобразования различных форм энергии, живых организмов, химических веществ и т.п. В результате житейского, обиходно-бытового понимания качественного изменения в эмпирическом материале из художественных текстов спектр действия процессов превращения распространяется и на трансформации, происходящие под воздействием высших потусторонних ирреальных сил.

Кроме того, по итогам анализа текстовых употреблений предложений с предикатами качественного изменения из художественных произведений можно сделать вывод, что на уровне обыденных знаний, в целом, отсутствует четкая граница между параметральным изменением и превращением, поскольку четко выраженные параметральные изменения могут в данном типе текстов вербализовываться по модели ситуации превращения. Например, в предложении (8) *The summons must have pulled him on without his even being aware of its call, because the night he'd left became a sudden day, and ...* сложный процесс смены времени суток вербализуется как превращение с четким противопоставлением исходного объекта результату.

Таким образом, научному и обыденному пониманию процессов качественного изменения свойственны определенные особенности языкового воплощения. Наиболее ярко они проявляются в области 1) функционирования предикатов изменения в научных и художественных текстах, 2) номинации составляющих некоего фрагмента действительности и их отражения в предложении, 3) дополнительных характеристик способов протекания процессов качественного изменения, 4) корреляции исходного объекта изменения и результата по сфере внеязыковой действительности, 5) спектра действия процессов превращения в науке и на уровне обыденных знаний.

### Литература

1. Апресян Ю.Д. Образ человека по данным языка: Попытка системного описания // Вопросы языкознания. – 1995. – № 1. – С. 37– 67.
2. Демьянков В.З. Доминирующие лингвистические теории в конце XX века // Язык и наука конца XX века / Под ред. Ю.С. Степанова. М.: ИЯ РАН, 1995. – С. 239–320.

3. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград, 2002.
4. Ляшенко Е.С. Предложения с глаголами изменения качества в естественнонаучном тексте // Ученые записки УО ВГУ им. П.М. Машерова : сб. науч. тр. Сер. Филология. – Витебск : ВГУ им. П.М. Машерова, 2012. – Т. 13. – С. 197–202.
5. Миронов М.Е. Обыденное сознание и современность (философский анализ). Москва, 2002.
6. Фурс, Л.А. Синтаксически репрезентируемые концепты : дис. ... д-ра филол. наук : 10.02.04, 10.02.19. Тамбов, 2004.
7. Lakoff, G. Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind. Chicago and London : The University of Chicago Press, 1987.
8. Longman Dictionary of Contemporary English – Third Ed. – Harlow, Essex : Longman : Corpus, 2001.

**Мазуренко О.В.**

*Аспирант кафедры русской литературы XX-XXI вв.,  
теории литературы и фольклора  
филологического  
факультета Воронежского  
государственного  
университета  
г. Воронеж, Россия*

### **Цветосюжет стихотворения А.Блока «Девушка пела в церковном хоре»**

Однажды Александр Блок назвал свое творчество «трилогией вочеловечения», именно так формулируя мысль о трудном пути его лирического героя, о соблазнах, страданиях, трагических предчувствиях. Будучи художником эпохи богоотступничества и духовных метаний русской интеллигенции, Блок лично переживал кризис веры, тем не менее оставаясь поэтом, воспитанным в русле христианской культурной традиции. На этом духовном и культурном разломе он создает собственный, блоковский, миф в творческом диалоге и с культурной традицией, и с опытом своих современников.

Современники поэта, а потом исследователи его творчества не могли пройти мимо этого важного художественного проекта, обращаясь как к содержанию, так и к структуре трилогии. Так, Лидия Гинзбург повествовательность блоковской трилогии определяет как «нарастающий сюжет» [4, с.260], образующийся вокруг лирического

героя посредством реминисценций, связывающих каждое последующее стихотворение с предыдущими, и намёков, указывающих на будущее развитие. Другие исследователи не могли не обратить внимание на разную роль цвета в блоковской трилогии. Так, например, В.С.Баевский выявляет «цветовые пометы» трех томов лирики Блока [1, с. 204], тем самым обращая внимание на их структурообразующую роль. По мнению К.Азадовского, с помощью белого и красного цветов Блоком запечатлевается символическое двуединство полюсов души поэта – один из сокровенных, «интимных» аспектов блоковского мифа [10, с. 190-206].

Мы хотим посмотреть на цветовые образы стихотворения «Девушка пела в церковном хоре», соединив оба эти подхода в анализе цветосюжета, который мы понимаем как смысловое единство, опосредованное целостным содержанием блоковского мифа (трилогии вочеловечения) и динамикой отдельного стихотворного сюжета.

Современники Блока склонны были видеть в этом стихотворении реакцию на реальные события драматического 1905 г. - расстрел мирного шествия петербургских рабочих к Зимнему дворцу (январь 1905 г., Кровавое воскресенье), гибель русской эскадры в Цусимском сражении (май 1905 г.) и др. Однако для понимания стихотворения, написанного в августе 1905 года, важен не столько конкретный факт, в нем отраженный, сколько общее настроение тревоги, острое ощущение близости катастрофических, мироустроительных перемен. За эпохой рубежа поэту-символисту виделся не просто новый век, но «начало другого мировоззрения», «другой веры», «другого способа общения», как писал Л.Н.Толстой в 1905 году в статье «Конец века» [8].

Для Блока характерно живописно-колористическое восприятие женского образа, основанное на взаимодействии цвета и линии. Как известно, уже в ранние годы у него был стойкий интерес к живописи, а позже, когда он был студентом филологического факультета Санкт-Петербургского университета, проявился интерес к иконографии Богоматери настолько, что он даже собирался писать зачетное сочинение на тему «Сказания о чудотворных иконах Божьей матери». И героиня его ранней лирики, Прекрасная Дама, часто являлась ему в окружении церковных святынь. Таким образом, лирический сюжет раннего Блока отталкивался от поиска божества, «неведомого бога». Далее этот мотив в его лирике не исчезает, а видоизменяется в мотив загадочного божества, в котором Блок узнает не Бога, а Богиню. Таким образом, христианство Блока было поэтическим и своевольным. «Божество, как мужское начало, было для него не божество; только влюбившись в божество, как влюбляются в женщину, он мог преклониться перед ним», – писал К.Чуковский о первой книге поэта [9, с. 88].

Иконопись была интересна и близка Блоку, ведь она являлась своеобразным способом поиска божественного, попыткой его воплощения в художественной форме. Подтверждение этому находим и в стихотворении «Девушка пела в церковном хоре». Как и в «Стихах о Прекрасной Даме», главным составляющим внешнего облика героини является цвет: белое платье, которое символизирует чистоту и божественную святость. Цвет у Блока взаимодействует с «линией», динамическим вектором движения: линия задана голосом героини, летящим в купол, а также возвратным лучом, который сияет на ее белом плече.

Композиционно стихотворение выстроено по принципу антитезы, любимому приёму Блока: мир «дольний» (*темный, здесь, низ*) и мир «горний» (*светлый, там, верх, тихая заводь*). Место их пересечения вполне традиционно для поэта: «С глубокою верою в Бога // Мне и темная церковь светла». Исследователь С.Д.Титаренко, ссылаясь на У.Эко, видит в таком приеме традицию средневековой живописи: «...именно Средневековье выработало изобразительную технику, целиком построенную на взаимодействии и яркости простого цвета и проникающего через него света» [11, с. 236]. Пространство, колористика, детализация имеют в такой технике мистический и символический смысл. Стихотворение «Девушка пела в церковном хоре» построено как раз на взаимодействии простого цвета («белое платье») и проникающего через него света: «белое платье пело в луче».

У Блока такая метаморфоза получает сюжетно- и смыслообразующее развитие. Белое платье, преображенное в свет, обращено внутрь самого храма, наблюдающего и участвующего в этом преображении - «каждый из мрака смотрел и слушал». «Верх» и «низ» храма оказываются объединенными благодаря «музыке» и «свету» – голосу девушки и сияющему лучу. Цветосюжет получает движение от плеча девушки в купол, смотрящие «из мрака» видят преображенный пением, молитвой луч, сияющий на ее плече, и верят, что «радость будет».

Но это лишь первый, самый очевидный слой цветосюжета. Поэт рисует, как в полумраке храма прекрасная, как ангел, девушка в белом платье, поёт о тех, кого война заставила уйти в чужие края и забыть радость мирной жизни: «О всех усталых в чужом краю <...> О всех, забывших радость свою» [2, с. 79]. Эти строки восходят к словам ектеньи – прошения к Богу, возглашаемого диаконом во время церковной службы: «О плавающих, путешествующих, недугующих, страждущих и плененных и о спасении их Господу помолимся». Отметим своеволие поэта по отношению к каноническому ритуалу: он отдает прошение ектеньи, пусть и сильно перефразированные, произносимые обычно священнослужителем, своей героине.

Как известно, цветовая гамма богослужебных облачений разнообразна и символически значительна: белый, черный, красный, голубой, синий, фиолетовый символизируют духовные значения празднуемых святых и священных событий. Так, «белый цвет богослужебных облачений принят в сочельник Рождества Христова, праздники Богоявления, Преображения, Вознесения потому, что он, как отмечалось, знаменует собою несозданный Божественный свет, приходящий в мир и освящающий собою творение Божие, преображающий его. Белый цвет также принят для поминовения усопших, потому что он ясно выражает смысл заупокойных молитв, в которых испрашивается для отошедших от земной жизни упокоевание со святыми, в селениях праведников, облеченных в Царстве Небесном в белые ризы Божественного света» [5, с.300]. Нетрудно заметить, что эти значения белого цвета нашли свое отражение в блоковском стихотворении «Девушка пела в церковно хоре».

Не противоречит такому пониманию и народная традиция, в которой свет – воплощение миропорядка, красоты. «Светоносной, солнечной природой, по народно-христианским воззрениям, обладают Бог-Отец и Иисус Христос, ангелы и святые, тьму воплощают дьявольские силы» [7, с.349]. По замечанию В.Непомнящего, «атеист и верующий прочтут это стихотворение по-разному. Для неверующего оно не более чем развернутая метафора бессмысленности человеческих надежд, в частности всякой молитвы. Но Блок рассчитывает на другого читателя – знающего о мистическом смысле церковного богослужения и всерьез к нему относящегося; смысл стихотворения разворачивается на этом неприменном фоне» [6, с.202].

Исследователь совершенно прав. Верность этого замечания продемонстрируем на анализе финала стихотворения. Верующий человек в парадигму смыслов, завершающих стихотворение, включит ребенка, плачущего «высоко, у Царских Врат». В верхней части Царских Врат всегда изображено Благовещение. «В стихотворении Блока ребенок причастился Св.Таин, - пишет В.Непомнящий, - стало быть, он пребывает во Христе и имеет Христа в себе, именно оттого плач его представляется как пророческий, причастный последней истине, в нем окончательный смысл стихотворения» [там же]. По мнению исследователя, в итоге стихотворения – срыв и вызов, заключающийся в том, что ребенок, Причастный тайнам, один знает, что молитва бесполезна и все, кому кажется, что радость будет, обманываются в своих ожиданиях.

Если рассматривать стихотворение «Девушка пела в церковном хоре» как воспроизведение последовательности литургического действия, то тогда замечание В.Непомнящего верно лишь с точки зрения строгого ритуала и совсем не блоковского понимания божества.

Если обратиться к замечанию Л.Гинзбург о «нарастающем сюжете» трилогии вочеловечения, то следует признать, что в стихотворении «Девушка пела в церковном хоре» в итоге мы получаем традиционную картину блоковской антиномической картины мира. Влюбленный в божество, как в женщину (К.Чуковский), поэт объединяет всех молящихся надеждой, светом, какой несет пение-молитва девушки. В этой картине нет святотатства для того, кто утверждал: «С глубокою верою в *Бога* // *Мне и темная церковь светла*». Локальный художественный прием (цветосюжет белого платья) перерастает в мировоззренческий гносеологический феномен. Героиня стихотворения реализует важную для поэта мысль о потребности человека приобщиться к миру горнему, но и о его, человека, своеволии. Да, «никто не придет назад», мысль о бесповоротности именно такого исхода привела людей в храм. Но вопреки очевидному они верят утешению девушки, что «на чужбине усталые люди // Светлую жизнь себе обрели» [2, с.79]. Они верят в это, вопреки плачу ребенка, оставаясь в свете луча, певшего на девичьем плече, в рамках цветового сюжета, обозначением которого стало белое платье.

Рассматриваемое нами стихотворение Блока «Девушка пела в церковном хоре» является лишь небольшой частью лирической трилогии поэта, логика развития сюжета которой отражает поиски поэта, соотнесенные с традиционными христианскими представлениями о жизненном пути человека как «духовной лестницы». О.А.Бердникова в диссертации «Антропологические художественные модели в русской поэзии начала XX века в контексте христианской духовной традиции» исследует эту антропологическую модель, которая позволяет осознать противоречивость и вместе с тем плодотворность духовного вектора творческой эволюции поэта. Эта модель может быть осознана как «человек духовный», «томимый духовной жаждой», «сознательно и целенаправленно стремящийся к служению высшим Божественным категориям и Сущностям» [3, с. 26]. Термин «вочеловечение», употребленный Блоком для обозначения содержательной магистрали всей трилогии, имеет и иной смысл: «вочеловечение божества», что есть и одновременное обожествление человечества, одухотворение человека. Примечательно, что Блок, многие из своих стихотворение разлюбив, это не разлюбил до самых последних дней и в послеоктябрьские годы часто им заканчивал выступления на поэтических вечерах, ибо это стихотворение о надежде и о человеке. В поэте, несмотря на все «измены», было чрезвычайно сильным желание «быть верным», служить «добру и свету», не случайно же он назвал свой главный труд в жизни «трилогией вочеловечения».

## Литература

1. Баевский В.С. История русской поэзии, 1730-1980: Компендиум / В. С. Баевский. – М.: Новая школа, 1996. – 319 с.
2. Блок А.А. Собрание сочинений: В 8-ми томах / А. А. Блок. – Т. 2. - М.-Л.: Гослитиздат. Ленингр. отд., 1960 - 466 с.
3. Бердникова О.А. Антропологические художественные модели в русской поэзии начала XX века в контексте христианской духовной традиции: автореф. дис... докт.филолог.наук / Бердникова О.А. - Воронеж, 2009. – 40 с.
4. Гинзбург Л.Я. О лирике / Л.Я.Гинзбург. – Ленингр. отд-ие изд-ва «Советский писатель», 1974. – 408 с.
5. Казакевич А.Н. Символы и святыни православия. – М.: ОЛМА Медиа Групп, 2011. – 304 с.
6. Непомнящий В. Феномен Пушкина в свете очевидностей / В.Непомнящий // Новый мир. 1998. № 6. С.190-215
7. Славянская мифология. Энциклопедический словарь. – М.: Эллис Лак, 1995. - 416 с.
8. Толстой Л.Н. Конец века / Л.Н. Толстой // (<http://www.levtolstoy.org.ru/lib/al/book/3144>)
9. Чуковский К.И. Александр Блок как человек и поэт. – М.: Русский путь, 2010. – 192 с.
10. Финал «Двенадцати» – взгляд из 2000 года (выступления С.Аверинцева, К.Азадовского, В.Александрова, Н.Богомолова, Н.Котрелева, А.Лаврова, Ст.Лесневского, А.Эткинда, Д.Магомедовой, И.Шкляревского) // Знамя. № 11, 2000. С. 190-206
11. Шахматовский вестник. Материалы Блоковских конференций «Стихия и культура» (2008) и «А.Блок и Италия» (2009) / [отв. ред. И.С.Приходько]; Науч. совет РАН «История мировой культуры». – М.: Наука, 1980 – Вып. 10-11. – 2010. – 459 с.

**Михалик Е.А.**

*к.филолог. н., инженер кафедры русской литературы Пермского государственного национального исследовательского университета,  
г. Пермь, Россия*

**Попова О.А.**

*к.филолог. н., доцент кафедры гуманитарных и социальных наук  
Пермского военного института внутренних войск МВД России,  
г. Пермь, Россия*

### **Урал и уральские города в мемуарах ссыльных поляков (на материале книг воспоминаний С.Кулона, Ю.Данеля и В.Корча)<sup>1</sup>**

Вопрос о месте Урала и Перми в культурном сознании поляков представляется далеко не решенным. В отличие от Сибири, образ которой в польском искусстве и культуре занимает существенное место и является постоянным объектом пристального исследовательского внимания [12, с. 5], Урал как самостоятельная величина представителями польской культуры зачастую не воспринимается. Так, например, всех поляков, депортированных на территорию СССР принято называть «sybiracy» («сибиряки»), независимо от того, где в действительности пребывали ссыльные: в Сибири, на Урале, в Казахстане или Воркуте.

В то же время нельзя пройти мимо того факта, что для истории и культуры Урала польское присутствие являлось весьма значимым, что на территории Урала существует несколько польских общин, в которых стремятся сохранять польское духовное наследие, живую связь с «большой» польской культурой.

В данной статье речь пойдет об одном из наиболее острых, трагических и одновременно мало изученных (вероятно, именно в силу своей «болезненности» и остроты) моментов русско-польского взаимодействия, а именно о 40-х гг. XX века, когда на Урале не по доброй воле оказалось несколько тысяч польских ссыльных, часть из которых осталась в СССР, а часть возвратилась в Польшу. В качестве материала для рассмотрения выступают три текста воспоминаний поляков, сосланных на территорию современного Пермского края в 1940-х гг.: «Z ziemi polskiej do Polski» («С польской земли в Польшу» - зд. и далее пер. с польск. Е.Михалик) Станислава Кулона, «Podeptane dzieciństwo» («Попранное детство») Даниеля Юзефа, «Moje jedno dziesięciolecie 1939-1948. Droga przez łagry» («Одно моё десятилетие 1939-1948. Дорога через лагеря») Владислава Корча. Выбор именно этих воспоминаний обусловлен несколькими причинами. Во-первых, их новизной (ранее, насколько нам известно, они на русский язык не переводились и не публиковались). Во-вторых, тем, что тексты этих воспоминаний достаточно объемны, благодаря чему предоставляют

---

<sup>1</sup> Статья подготовлена при поддержке гранта РГНФ № 12-14-59004а/У.

исследователю истории и культуры Урала обширный материал для изучения. В-третьих, тем, что все три текста были задуманы как книги, то есть обладают определенной структурой, выраженной авторской позицией и несут на себе отпечаток художественной обработки, что имеет большое значение при исследовании локального текста. Так, по замечанию В.В.Абашева, «только в художественной литературе локальные тексты достигают той высокой степени осмысленности и завершенности, которая вводит их в культуру» [2, с. 25-26].

Наиболее обширными и подробными оказываются воспоминания об уральской ссылке известного польского скульптора, профессора Варшавской Академии Изящных Искусств Станислава Кулона (род. в 1930 г.). В 2008 г. в свет вышла книга его воспоминаний «С польской земли в Польшу», где профессор в деталях описывает свое пребывание на Урале в период с 1940 по 1946 г. 10 февраля семью будущего скульптура, как и тысячи других польских семей с восточных границ Польши, депортировали в глубь СССР, в Пермскую (Молотовскую) область, где из-за тяжелейших условий жизни большая часть родных С.Кулона погибла в первый же год. Не приходится поэтому удивляться, что ведущей интонацией рассказа об Урале оказывается интонация скорби. В памяти художника Урал навсегда остается местом гибели его близких, жестокой и негостеприимной землей («niełudzka ziemia»), лесным адом («leśne piekło»). В то же время, кроме этого в значительной степени типичного для переживших ссылку взгляда на Урал и на лагерную советскую реальность в целом, в воспоминаниях С.Кулона мы обнаруживаем небезынтересные и оригинальные описания двух уральских городов: Кудымкара и Перми.

Зарисовка Кудымкара особенно ценна тем, что передает видение человека художественно одаренного, который, несмотря на драматические обстоятельства, при которых он оказался в городе, сумел заметить красоту и своеобразие местной архитектуры: «Это был маленький городок, на краю уральских лесов, весь из сосновых бревен. В нем стояли маленькие одноэтажные домики и усадьбы прекрасного, простого старорусского теса. Въездные ворота, заборы и оконная резьба отличались богатой орнаментикой, очень красивым декором деталей, выполненных с большим художественным вкусом» [9, с. 78].

В то же время приметы советского строя: монументальные скульптурные изображения Ленина и Сталина при входе в здание райкома Кудымкара - кажутся автору безобразными, и описание их приправлено изрядной долей сарказма: «...Нашел все в красном здании райкома, где стояли две мощные фигуры из бетона: Ленина и Сталина. Стояли рядом на белых постаментах, а между ними проходила главная улица Кудымкара. Ленин был в плаще, правую руку держал высоко поднятой и указывал ею светлый путь. Сталин, той же самой величины, что и Ленин, был одет в генеральские штаны и военный мундир, красиво и гладко причесан и тоже держал правую руку высоко,

как бы с энтузиазмом приветствуя всех входящих в райком. Оба отличались как белизной, так и чванливой величиной (в оригинале «pyszna wielkością») на фоне серых, убогих изб, как бы молчаливо говоря: - мы ещё вам покажем» [9, с. 87].

Возникает следующая значимая оппозиция: фальши, официозу и вызывающей величине советских памятников противопоставлены скромность и сдержанная красота простых деревенских домиков, причем в воображении скульптора этот конфликт реализуется и как столкновение двух материалов: бетона и дерева.

О Перми в тексте воспоминаний С. Кулона говорится менее подробно, поскольку оба раза художник был в ней проездом. Первая встреча с Пермью произошла ещё во время депортации, Пермь была последней железнодорожной станцией по пути в лагерь, после которой железной дороги уже не было и откуда ссыльных до места назначения везли зилами. Самое сильное впечатление художника от той встречи с городом связано с уничтожением документов ссыльных, из которых сопровождавшие их военные («бойцы») сделали костры: «При этом быстром размещении у нас отобрали все документы <...> Конвоиры сделали из этих документов маленькие кучки и начали их по очереди поджигать. Из наших документов сделали себе костры. При этом у них было столько радости, что даже замерзший пар повалил из их хохочущих пастей, а винтовки, висевшие на плечах, начали как бы танцевать и трястись от этого издевательского и дикого смеха и говорили между собой: вот, уже нет полячков» [9, с. 32].

Интересно, что, рассказывая о втором своем кратковременном пребывании в Перми, которая была перевалочным пунктом на пути в детский дом в Ростове-на-Дону, Кулон упоминает о бытовавшем среди путешественников мнении, что под Пермью (тогда Молотовым) расположена гигантская фабрика, на которой производятся «Катюши», и что работники этой фабрики ни при каких обстоятельствах не могут подниматься на поверхность [9, с. 91]. Подобные легенды о «подземной части» Перми подробно рассматривает в своих исследованиях В.В.Абашев, указывая на особую «теллуричность» Перми [1, с. 97], на то, что она «острее других чувствует хтоническую жуть земных глубин» [1, с. 439]. Присутствие в воспоминаниях представителя другой культуры данной составляющей пермского мифа обусловлено, по всей видимости, чрезвычайной её устойчивостью.

Обширные воспоминания об уральской ссылке Юзефа Данеля (род. в 1938) с говорящим названием «Попранное детство» представляют собой сплав детских впечатлений самого автора, его родителей и родственников, переживших депортацию.

Воспоминания Данеля служат ярким примером того, что в польском культурном сознании существует совершенно особое геопоэтическое пространство Сибири, не совпадающее напрямую с какими-то существующими реальными географическими объектами. Так, автор

воспоминаний одну и ту же территорию Пермской (Молотовской) области, куда была депортирована его семья, обозначает в тексте двумя разными понятиями: Сибирь и Урал, - причем в его трактовке Сибирь – это не просто расширительное толкование места ссылки его сородичей, что мы регулярно обнаруживаем в других источниках. Сибирь в этом случае понятие вовсе не географическое, а скорее культурное и даже нравственное. Об Урале Данель говорит тогда, когда хочет указать на реальное местоположение своей семьи и других ссыльных. Когда же автор повествует о страданиях своих, своей семьи, целого польского народа, рассказывает об ужасе, пережитом в ссылке, и тяжелейших последствиях этого опыта, он последовательно употребляет обозначение Сибирь: «Вторая зима в ссылке 1941 года, так, как и предыдущая, дала о себе знать <...> Именно в этот период, говорил отец, поляки в Глазоре жили на пределе дна человеческого и народного унижения и оподления, это собственно убивало в них понятие о вере в смысл жизни, гуманности и даже существование Бога. Это, вероятно, был последний круг дантовского ада, который помещался на земле, и имя его “Сибирь”» [2, с. 22].

О Перми Данель пишет всего несколько слов, поскольку он побывал там шестилетним ребенком и в его памяти от этого посещения мало что сохранилось, тем не менее, отдельные городские образы были им зафиксированы: «...Я запомнил только гигантскую церковь с куполами, покрытыми “зеленой жесью”, которая стояла поблизости от реки, была видна с пристани. Меня изумили “поразительно большие” здания, которых я прежде не видел. Я так же был с отцом на рынке – “толчок”. Я боялся этой громады кричащих и шевелящихся людей, крепко стискивал его руку, чтобы не заблудиться. Ничего удивительного, я воспитывался в тайге» [2, с. 62].

Иное видение Урала и Перми мы обнаруживаем в мемуарах Владислава Корча «Одно моё десятилетие 1939-1948. Дорога через лагерь», изданных его дочерью в книге воспоминаний «*Życie z sensem*» («Жизнь со смыслом»). Владислав Корч (1913-1997), житель г. Самбор, в 1944 году за участие в деятельности Армии Краевой был арестован и через год сослан в лагерь в Пермской (Молотовской) области. В 1948 г. вернулся в Польшу, где вместе с семьей поселился в Зеленой Гуре. Представленная в воспоминаниях Корча точка зрения на окружающую советскую действительность демонстрирует позицию зрелого и опытного человека со своими сформировавшимися взглядами и убеждениями. Стараясь абстрагироваться от своей бедственной ситуации заключенного, пытаясь сохранить в тяжелых лагерных условиях человеческое достоинство, он ищет спасения в подчеркнуто объективном и отчасти ироническом взгляде на окружающую реальность, стремится точно и документально воспроизводить увиденное. В его воспоминаниях мы не обнаруживаем эмоциональных восклицаний, обращений к Богу (Корч убежденный атеист), элементов мистицизма,

которые характерны для двух других текстов и для картины мира ссыльных в целом [8, с. 107-108].

Ещё летом 1946 г. Владислав Корч имел возможность увидеть Пермь: его и нескольких других заключенных отправили на строительные работы на окраину города. Ежедневно автору воспоминаний приходилось идти 2 км. вдоль Камы к месту работ. Однако подробно осмотреть областной центр Корчу удалось только летом 1947 г., когда его отправили на земляные работы в сам город. От пребывания в Перми остались следующие записи: «В центре были здания в несколько этажей, но недалекие предместья застроены исключительно одноэтажными деревянными домиками из черных бревен, что производило достаточно грустное впечатление. Дороги в предместьях были немощеные, ноги вязли там в глубоком песке. Около домов изредка можно было заметить небольшой садик, чаще привязанная к забору стояла там добродушная коза, единственная кормилица многих советских граждан. На улицах города я нигде не заметил ни собаки, ни кошки. Это вовсе не было для меня неожиданностью, всё же живых существ нужно кормить, а это уже смахивало бы на роскошь, чуждую жителям социалистического государства» [7, с. 81]. Любопытно сравнить это описание с приведенным выше впечатлением, которое произвела Пермь на Юзефа Данеля. Если маленького Юзефа, фактически всю более менее сознательную жизнь проведшего в поселке для спецпереселенцев, где, естественно, не было домов в несколько этажей, прямо-таки поражают огромные городские здания, то взрослый Корч, напротив, обращает внимание на провинциальность и скудость пермских пейзажей.

В то же время и Корч и Данель считают важным упомянуть о «каторжной» составляющей пермской истории. Так, у Данеля мы обнаруживаем: «Отец в этом городе (Перми – прим. Е.М.) был второй раз, отсюда его послали из “военкомата” домой в 1943 году. В его записках я нашел примечания – “в Перми есть улица Маркса, которую местные называют “трактом каторжников”. Там с давних пор шли на север и восток ссыльные разных национальностей, поработанные сначала царизмом, а позднее советской властью» [2, с. 62].

Впечатления, полученные от Перми Корчем, имеют сходный характер, он также обращает внимание на «привычность» для города и его жителей зрелища идущих заключенных: «15 июня 1947 года вместе с несколькими десятками других заключенных нас под конвоем препроводили на речную пристань в Перми. Марширующая колонна заключенных не будила ни малейшей заинтересованности. Жители этого города ссыльных (уже в XIX веке Пермь была известна как место пребывания многих ссыльных) равнодушно проходили мимо марширующей колонны» [7, с. 81].

В 1948 г. Корча перевезли в очередной пермский лагерь, на этот раз около Соликамска. Как и в Перми, первое, что бросается в глаза

Корчу – вызывающая бедность городского населения: «Проходя по улицам небольшого города, я внимательно рассматривал встреченных людей, будучи по-прежнему заинтересован в социологических наблюдениях. Неизменно – впрочем, не только в Соликамске – в глаза бросалась необычайно бедная одежда этих людей. Кроме того, все были худыми! <...> Нужда выглядывала из каждого угла, с каждой улицы, дома» [7, с. 81].

Как уже говорилось выше, воспоминания Корча во многом отличаются от воспоминаний Кулона и Данеля. Объяснений этому несколько. Во-первых, Корч оказался в лагере взрослым человеком, тогда как для Кулона и Данеля лагерь стал одним из сильнейших первых жизненных впечатлений вообще. Во-вторых, в отличие от своих более молодых соотечественников, Корч не переживал в ссылке смерти ближайших родственников: его жена с дочерью остались в Польше и благополучно дождались его возвращения, тогда как Кулон потерял в ссылке большую часть своих близких: мать, отца и троих братьев, а маленький Юзеф, хоть и не помнил этого, лишился бабушки, обеих сестер и братика. Кроме того, В.Корч был заключенным, а не спецпереселенцем, и его уральская ссылка в своей большей части пришлась на послевоенное время, когда условия содержания даже в советских лагерях стали куда более сносными, чем там, где находились ссыльные в первые годы Великой Отечественной войны.

Вместе с тем, в этих воспоминаниях есть и общие черты. Так, например, ни в одном из трех текстов не встречается упоминания о каких бы то ни было Уральских горах. По замечанию Е.Г.Власовой, «одной из устойчивых доминант описания Урала в путевой литературе XIX – начала XX в. становится взаимодействие образов реки и Горы» [4, с. 60]. В то же время ни в одном из исследованных нами источников горы даже не упоминаются, хотя, с географической точки зрения, ничто не препятствовало ссыльным обозревать горные пейзажи. Возможно, Уральские горы в сознании поляков в качестве гор вообще не воспринимаются? В связи с этим любопытно отметить, что именно с подачи одного из польских ученых в Европе долгое время была распространена точка зрения, что Уральских гор не существует и в помине [6, с. 21].

Вместе с тем роль реки (второго компонента выделенной Е.Г.Власовой дихотомии) практически во всех воспоминаниях ссыльных поляков оказывается весьма существенной. В первую очередь, безусловно, река выступала как место работ ссыльных, поскольку лес, который валили практически все обитатели спецпоселков, нужно было сплачивать по реке, что и осуществляли ссыльные: мужчины, женщины, дети. Однако этим бытовым планом функции реки не ограничиваются, во всех трех текстах воспоминаний река выступает и в плане мистическом, мифологическом. Так, картина плавания Кулона и его родных на небольшом речном пароходе из Кудымкара в Пермь

имеет, помимо бытового, отчетливо символический смысл; своей таинственной атмосферой это описание напоминает о мифических странствиях по загробному миру: «Помню конец путешествия. Был рассвет, тишина, всеобъемлющий утренний молочный туман вокруг нас. Мы плыли как бы в безграничном, абстрактном пространстве между небом и водой, лишённые чувства времени и тяготения, и только иногда можно было в отдалении заметить прерывистую линию горизонта» [9, с. 90]. И, действительно, для художника и его родных отплытие из Кудымкара в значительной степени означало начало новой жизни, прощание со страшным и трагическим прошлым спецпереселенцев и надежда на возвращение в Польшу.

Ю.Данель в главе «Переселение» повествует о длительном плавании от Чермоза вниз по Каме, и ведущим мотивом этого путешествия вновь оказывается мотив смерти. На пароходе плыли вконец истощённые физическими и моральными страданиями люди, поэтому чуть не каждый день с него снимали очередного умершего, что производило на мальчика чрезвычайно тягостное впечатление: «Помню, что почти ежедневно из массы ехавших выносили умершего, укладывали на берегу. Я не видел скорбящих. Умершего многие с корабля провожали крестным знаменем, ”пароход уходил” - отъезжал» [2, с. 61-62]. Если для Кулона речное путешествие было побегом из «ледяного ада» лагерей, царство смерти уходило всё дальше и дальше, то для Ю.Данеля пароход был баркой Харона, который вез несчастных и умирающих в неизвестность, в смерть.

В воспоминаниях В.Корча, как уже говорилось, куда менее эмоциональных, Кама – одно из проявлений русской природы, дикой, суровой, необузданной, пугающей: «Вокруг были только деревья и темная, грустная и волнующе дикая река» [7, с. 81].

Мы видим, таким образом, что в воспоминаниях ссыльных поляков пространство Урала – чужое и враждебное, что вполне объяснимо обстоятельствами, при которых авторы текстов там оказались. Основные точки – образы леса, реки, уральской природы в целом – связаны с мотивом смерти, с образом ада, Геенны. Пространство Урала – пространство чудовищных моральных и физических страданий, входящее в inferнальное пространство «Сибири», с образом которой в польской культуре связан ряд резко негативных коннотаций и которая как ад раю противопоставлена любимой родине, Польше. Кроме того, Пермь и, шире, Урал – место пленения, огромная каторга, с которой невозможно сбежать, гигантский лагерь, часть колоссального невольничьего континента Архипелага Гулаг.

Но, однако, есть и другой взгляд на Урал и уральские города. Среди поляков, волею судеб оказавшихся на территории Пермского края (Перми), сильна идея польского мессианства. Причем эта идея заявляет о себе как в высказываниях представителей добровольной миграции, так и в письмах ссыльных поляков. Так, в частности, рас-

ценивает свое пребывание в Перми Иосиф Калиновский (Рафаил Калиновский, причисленный в последствии к лику святых), сосланный в Сибирь и на Урал после польского восстания 1863 г.: «Думаю, что мое вынужденное пребывание в Перми позволит мне хотя бы немного духовно пожертвовать на славу Божию в той семье, в которой мне выпало жить и где имя Бога забыто», «...Если Господь позволил мне немного Ему послужить, то, видимо, я нужен духовно» [10, с. 24].

С позиций мессианства рассматривает деятельность «пермский поляков» или «польских пермяков» о. Анджей Гжибовский, который являлся настоятелем пермского католического прихода с 1993 по 2002 гг.: «Попадая в суровые условия чужого поначалу места, каждый из них проявил большую силу духа и, несмотря ни на какие невзгоды и испытания, жил с верой в душе, стремился делать добрые дела окружающим их людям» [5, с. 3]. Не случайно, что на сегодняшней «польской карте» Перми узловыми точками являются места, связанные с духовной культурой: в первую очередь, это пермский костел и католический («польский») участок Егошихинского кладбища: здесь «каждый метр, каждый камень дышит историей, напоминает о пережитом, - это старинный Егошихинский некрополь» [5, с. 4]. В представлении пермских поляков происходит сакрализация католического участка Егошихинского кладбища; в этом месте живые соединяются с духовной культурой своих предков, а через них – с общемировой культурой: «...Как будто весь земной шар сконцентрировался на этом маленьком пятачке земли» [3, с. 34].

В письмах И. Калиновского и в высказываниях, заметках, дневниковых записях о. А. Гжибовского видно, что Пермь, в сравнении с Польшей, остается для них чужим пространством. «...Возвращаюсь из родной Польши в Пермь», - пишет о. А. Гжибовский [5, с. 3]. У И. Калиновского, кроме того, образ Перми, также как в воспоминаниях ссыльных поляков 1940-х гг., связан с мотивом духовного опустошения, заточения, некоего склепа: я «как замурованный в Перми, и набрался равнодушия ко всему» [10, с. 25].

Однако эта грань между «своим» и «чужим» не актуальна для многих поляков, живущих ныне в Перми (особенно среди представителей так называемого «второго поколения»): «Я счастлива, что у меня две родины», «Я бы посчитал себя и поляком, и русским одновременно» [11, с. 220].

Представляется, что исследование образа Урала в воспоминаниях ссыльных поляков, является перспективным и значимым, поскольку позволяет существенно раздвинуть содержательные границы понятия пермский текст, наполнить семантическое поле «Урал» новыми смыслами, а также под новым углом взглянуть на традиционные проблемы русско-польского культурного и исторического взаимодействия.

## Литература

1. Абашев В.В. Пермь как текст. Пермь в истории русской культуры и литературы XX века. Пермь, 2008.
2. Archiwum wshodnie ośrodka Karta wspomnienia Daniela Józefa Sygn. AW II/1916.
3. Бисеров В., Сборовский В. «В Перми я вижу модель выживания...» // Поляки Прикамья: Сб. статей. Пермь: Кн. изд-во, 2004. – С.33- 41.
4. Власова Е.Г. Река и гора в репрезентациях Урала XIX - начала XX в. (по материалам путевой очеркистики) // Река и Гора: локальные дискурсы: сб. материалов Междунар. науч. конф. «Урал и Карпаты: локальный дискурс горных местностей» (Пермь, 29 -30 октября 2009 г.), Перм. гос. ун-т.; Лаб. политики культурного наследия Перм. гос. ун-та; Мин-во промышленности и природных ресурсов Пермского края. Пермь, 2009. – С. 60.
5. Гжибовский А. Зерна добра // Пермские поляки. – Пермь: ООО «Раритет-Пермь», 2001. – С.3-9.
6. Зиновьев А., Колбас В. Спор о Рифейских горах // Поляки Прикамья: Сб. статей. – Пермь: Кн. изд-во, 2004. – С.20-27.
7. Korcz-Dziadosz Jadwiga *Życie z sensem*, Zielona Góra, 2002.
8. Kość Katarzyna *Żywi we wspomnieniach. Doświadczenia śmierci w relacjach polskich zesłańców w ZSSR (w latach 1940-1946)* Instytut archeologii i etnologii polskiej akademii nauk, Polskie towarzystwo ludoznawcze, Wrocław, 2008.
9. Kulon S. *Z ziemi polskiej do Polski*, Warszawa, 2008.
10. Офицеров Д. Замурованный в Перми // Пермские поляки. – Пермь: ООО «Раритет-Пермь», 2001. – С.21-26.
11. Поляки в Пермском крае: Очерки истории и этнографии/ Науч. ред. А.В. Черных. – СПб.: Маматов, 2009.
12. *Syberia w historii i kulturze narodu polskiego*. Wrocław, 1998.

**Поздеева Г.Р.**  
*учитель английского языка высшей категории  
Муниципального бюджетного общеобразовательного  
учреждения «Гимназия №14»  
г. Глазов, Россия*

### **Чтение как эффективный способ обучения языку и культуре англо-говорящих стран**

Чтение художественных произведений на иностранном языке – важная составная часть процесса формирования основных компетенций в области иностранного языка, позволяющая решать многие учебные, развивающие и воспитательные задачи. Именно поэтому многие учителя проводят так называемые уроки домашнего чтения с периодичностью раз в неделю или раз в две недели, в зависимости от учебного плана.

Особенности уроков домашнего чтения способствуют развитию мотивации учащихся к изучению иностранного языка, знакомя с культурой страны изучаемого языка и учитывая индивидуальные особенности учащихся. Именно эти уроки дают возможность интенсивно формировать навыки всех видов чтения: просмотрового, с извлечением определенной информации, и чтения с полным пониманием; они способствуют расширению лексического запаса, знакомят с новыми грамматическими структурами, позволяют использовать ранее изученные лексические единицы и грамматические структуры в новой ситуации. Самой главной особенностью уроков домашнего чтения является возможность создания условий для дискуссий и коммуникации.

Одной из важных задач учителя является мотивировать учащихся, заинтересовать, а не заставлять их читать, сделать чтение книг увлекательным и интересным. Для этого немаловажным фактором является правильный подбор книг. Необходимо учитывать уровень владения языком, при этом методисты Оксфордского Университета советуют, чтобы книга была на уровень ниже, например, если уровень языка Intermediate, необходимо читать книгу Pre-Intermediate. Учащиеся должны читать и понимать иноязычный текст так, как если бы они читали на русском языке, поскольку большое количество незнакомой лексики и необходимость часто обращаться к словарю отбивают желание читать. Учащиеся могут встретить 3-5 незнакомых лексических единиц на странице, которые не мешают пониманию общего смысла. Кроме того, для правильного подбора книг и мотивации к чтению необходимо учитывать предпочтения обучающихся, не навязывая им свой любимый жанр. Возможно, ученики не любят классику, но с удовольствием будут читать приключенческий жанр. Также, необходимо учитывать

возрастные особенности учащихся, книга должна быть разумной по объему, хорошо иллюстрированной. Серия «Оксфордская библиотека любителей чтения» (“The Oxford Bookworms Library”) полностью соответствует вышеуказанным требованиям. Все книги этой серии делятся на 7 уровней (stages) в соответствии с уровнем владения языком читателя: Starter – Basic; Stages 1-2 – Elementary; stages 3-4 – Pre-Intermediate; Stages 5-6 – Intermediate.

Кроме того, представлены произведения разных жанров. Авторами серии продумано первое знакомство учащихся с книгой, с тем, чтобы увлечь читателя, заинтересовать его с первой страницы. Именно поэтому первый урок должен включать предтекстовые задания, направленные на развитие догадки и воображения, поиск информации об авторе и главных героях через знакомство с аннотацией и предисловием к книге.

Уроки домашнего чтения – огромное поле деятельности для творчества учителя, который может использовать материал с учетом особенностей своих учеников. Авторы серии предусмотрели разнообразные упражнения для проверки понимания прочитанного (While Reading Activities and After Reading Activities), которые можно найти в конце каждой книги. Но для того, чтобы разнообразить уроки домашнего чтения, учитель может использовать и другие задания. Приведем некоторые из них:

**1) Posters.** После прочтения одной из глав или всей книги, учащиеся могут подготовить небольшой постер с иллюстрацией к ней, названием книги, либо главы и написать 10 слов из книги в любом порядке. Это слова, которые раскрывают основное содержание главы, являются ключевыми.

**2) Bookmarks.** Учащиеся с удовольствием изготавливают закладки и в дальнейшем используют их при чтении книги. Закладка должна содержать название книги, автора, иллюстрацию (как правило – изображение главного героя) и предложение- цитату из книги. В зависимости от языкового уровня класса, на уроке учащиеся могут представить свою работу классу, в нескольких предложениях описав, что на ней изображено, какую цитату они выбрали и почему.

**3) A memory game.** Учащимся дается задание выбрать в тексте 10 предложений, выписать каждое на отдельной карточке, пропустив в нем ключевое слово. Ключевые слова учащиеся записывают на карточках другого цвета. На уроке учитель просит учащихся обменяться наборами карточек и найти ключевое слово к каждому предложению.

**4) Interview.** Данный вид задания направлен на развитие навыков диалогического общения. Учитель объявляет учащимся, что на следующий урок придет главный герой книги и у них будет возможность задать ему любой вопрос. Дома учащиеся готовят 5-10 вопросов. Учитель также может попросить написать вопросы,

используя какую-либо конкретную грамматическую конструкцию, изучаемую на уроках английского языка. На уроке один из учащихся играет роль главного героя и отвечает на вопросы ребят.

**5) Retelling.** Для развития навыков монологической речи можно попросить учащихся пересказать содержание главы от имени разных героев, распределив заранее роли, к примеру, по вариантам.

**6) Writing a postcard.** Для развития навыков письменной речи эффективно написание открытки главному герою книги. Учащиеся могут написать о своем отношении к герою, задать ему вопросы, написать о себе.

**7) Added Chapter.** Учащиеся, используя свое воображение и фантазию, пишут продолжение книги о том, что случилось с героями книги через 10 лет. Данное задание предполагает больший по объему письменный текст, по сравнению с открыткой и позволяет учащимся применить изученную через книгу лексику и грамматические структуры.

**8) Reading Circles.** Данный вид работы был разработан в Оксфордском Университете и подробно описан в книге *The Teacher's Handbook for Bookworms Club Reading Circles* (Editor Mark Furr). Технология Reading Circles – это организация дискуссии, в которой каждый ученик получает свою роль. В зависимости от уровня подготовки группы это может быть домашним заданием или заданием, выполняемым на уроке. Более уверенно владеющий языком и имеющий организаторские способности ученик может быть ведущим дискуссии (Discussion Leader), задавать вопросы по содержанию книги, давать слово остальным участникам группы. Другой ученик (Summarizer) готовит пересказ, его задача своими словами передать краткое содержание прочитанного. Word Master выбирает 5 ключевых слов или выражений, которые являются новыми или трудными для понимания. Найти 3 самых интересных эпизода, играющих важную роль в сюжете, либо в раскрытии характера героя – задача для Passage Person. Culture Collector должен попытаться найти общие черты и различия двух культур. Connector ищет связь между происходящим в книге и реальным миром, пытается сравнить свой опыт с событиями из книги. Обычно такие дискуссии вызывают большой интерес учащихся и способствуют формированию навыков монологической и диалогической речи, позволяют вовлечь всех учащихся в работу.

Таким образом, мы видим, что чтение иноязычных текстов на уроках английского языка способствует успешному решению образовательных, развивающих и воспитательных задач.

### Литература

1. Mark Furr. Oxford Bookworms Club : Stories for Reading Circles.- OUP
2. Oxford Bookworms Library Teacher's Handbooks.- OUP

3. Соловова Е.Н., Апальков В.Г. Развитие умений чтения и аудирования в контексте формирования коммуникативной, информационной, социальной и учебной культуры/ Е.Н. Соловова, В.Г. Апальков// Издательский дом «Первое сентября». Английский язык. – М.: «Просвещение», 2005. - №20. – 48с

**Самарская А.В.**

*Аспирант кафедры английской филологии и методики преподавания  
английского языка  
Армавирской государственной педагогической академии  
Учитель русского языка и литературы МОБУ СОШ №2 г. Лабинска  
г. Лабинск, Россия*

### **Стихотворение М.А Волошина**

#### **«Душно в комнате...» в аспекте смыслового анализа**

Художественный текст представляет собой вторичную моделирующую систему, ибо в нем авторский замысел как субъективное отражение объективного мира находит свою экспликацию в слове, создающем образ мира воображаемого. Следовательно, как эстетически направленное речевое произведение, текст представляет собой особую знаковую систему, характеризующуюся неоднозначностью семантики, множественностью интерпретаций, что обусловлено использованием конвенциональных знаков языка в их вторичном кодовом значении [6, с.13-14]. Творческий замысел автора, его мировоззренческие установки, характер отображаемой действительности, особенности художественного мышления определяют принципы отбора языковых единиц и структурно-семантическую организацию художественного произведения.

Стихотворение «Душно в комнате...» (1901) обнаружено в походной записной книжке М.А. Волошина, куда поэтом вносились и отдельные фразы, и мысли, и слова, и стихи, часто неоконченные. Между страницами записной книжки – сухие веточки и цветы, ветка оливы, «выросшей на склонах Афинского акрополя» [2, с. 60]. Все это дорого М. Волошину; он сравнивает эти предметы с волшебными китайскими цветами – маленькими черными палочками, распускающимися в теплой воде в красивые разноцветные фигуры. Поэт писал: «...стоит только одному такому значку попасть в мою голову – и он начинает сейчас же распускаться в блестящие, ослепительно яркие картины, такие яркие, что я жмурюсь от их света и блеска и сердце мое охватывает старое знакомое чувство, которое прекрасно поймет каждый бродяга» [2, с. 60].

Название стихотворения символично и неоднозначно. Так, лексема *душно* актуализирует смыслы 'тяжело дышать', 'жажда свободы'. Лирическому герою Волошина не просто душно, ему невыносимо находиться в комнате, что маркировано синтаксически: восклицательной конструкцией, приобретающей риторический характер. Комната, в которой находится герой, вырастает до образа-символа и представляет собой некую рамку, замкнутое пространство, ограничивающее свободу человека, олицетворением которой в тексте выступает номинация «воля». Являясь ключевым, это слово формирует специфику синтагматических и парадигматических отношений знаков языка в речевом произведении.

В «Словаре русского языка» слово *воля* имеет следующий семный состав: 'свобода в проявлении чего-нибудь'; 'свободное состояние, не в тюрьме, не взаперти' [3, с. 92]. Как видим, воля и свобода мыслятся как явления схожие. По мнению А.С. Солохиной, лексемы *свобода* и *воля* являются именами одного концепта. Их словарные дефиниции имеют общие значения: 1) возможность поступать, как хочешь; 2) отсутствие ограничений; 3) нахождение не в заключении, рабстве» [5, с. 60]. Подтверждают сказанное синонимы к слову *свобода*: *независимость, воля, приволье, раздолье, вольность, привольность, простор, свободомыслие, непосредственность, простота, легкость, непринужденность, раскованность, естественность*.

В стихотворении Волошина лексема *воля* актуализирует все эти смыслы, но особую значимость, на наш взгляд, приобретает сема 'своеволие', объективированная через синтаксические конструкции *набекрень надену шляпу, пойду себе я в горы, дикий вид*. С одной стороны, «дикий вид» лирического героя - это стремление выделиться среди окружающих, с другой - вызов обыденности. Этой же цели служит лексема «набекрень», которая в тексте имеет значение простоты и необычности одновременно.

Символами свободы, простора выступают образы поля и птиц. Лирический герой сравнивает себя с птицей, что маркировано сравнительной конструкцией «пою, как птичка». В словаре символов образ птицы трактуется как архетипический образ души, духа, как символ божественной сущности, свободы, вдохновения. Птицы соотносятся в системе стихий с воздухом, а в пространственной символике – с верхом [1, с. 159]. Не случайно для лирического героя Волошина красота открываемого им мира является неким побуждением к действию, к проявлению «высшего состояния сознания», каким и является процесс творчества. Оставшись наедине с природой, художник начинает творить. Его мысли и чувства, подобно птице, устремляются ввысь, а разум парит в просторах Вселенной.

Человек должен жить в гармонии с природой. Именно к этому и стремится лирический герой Волошина, желающий сбросить бремя обыденности, маркерами которой выступают лексемы *город, комната*

и синтаксическая конструкция *запыленное оконце*. Окно символизирует здесь некую грань, переход от мира человека к миру природы. При этом окно названо *оконцем* (реализована сема 'маленькое'). Оно не прозрачное, а *запылённое*. Мы видим противопоставление пыльного, душного обыденного мира и чистого, яркого мира природы, экспликаторами которого выступают номинации *снег, луга, солнце горы, поле, ручьи, птицы*, синтаксическая конструкция «первый луч», репрезентирующая в тексте мотив света.

Стихотворение написано М. Волошиным зимой, но всё оно – о весне, актуализаторами которой являются конструкции «снег растает над лугами», «запоют ручьи на воле», «кругом засвищут птицы». Лирический герой жаждет наступления весны, мечтая вырваться на свободу и быть ближе к природе. Примечательно, что снег в его представлении растает «над лугами», а не на лугах. Такое построение словосочетания отражает особенности авторского мировосприятия: весна (символ возрождения, обновления) находится в плену у зимы; мысли и чувства человека тоже «скованы» холодом, отсутствием ярких красок, графичностью зимней природы. Но с первым лучом весеннего солнца все изменится: снег сойдет с лугов, и тогда можно будет полной грудью вдохнуть воздух весны, свободы. Вновь захочется путешествовать, бродить по земле, а для этого лирическому герою нужно совсем немного: ботинки с двухдюймовыми гвоздями, колбаса, порыжелая шляпа. Он готов к открытию нового в привычном, обыденном: *Душно в комнате! Как только/Снег растает над лугами, –/Закажу себе ботинки/ С двухдюймовыми гвоздями.<...>И пойду себе я в горы... .*

Для лирического героя важно побыть одному, но это одиночество дает силы для творчества, дает возможность слиться с природой, стать свободной птичкой и запеть от переполнивших его сердце чувств: *А когда, минуя город,/Я один останусь в поле/А кругом засвищут птицы,/Запоют ручьи на воле/ Затяну я тоже песню/ Откликаться птичкам дальним... .*

Лирический герой искренен перед читателем, на что указывает использование предикатов *не скрою, не обладаю, не взял*. Синтаксические конструкции *люблю быть популярным, побегут восхищенною толпою* актуализируют сему «популярность», подсознательное желание героя быть замеченным, узанным и признанным. В то же время герою Волошина свойственна самоирония. Так, синтаксическая конструкция «Хоть ни разу верной ноты я не взял...» говорит не только о неумении петь, но, возможно, и о неумении нравиться всем. Но так ли это важно Поэту? В данной конструкции показательно и многоточие, маркирующее недосказанность, подтекст и побуждающее читателя к размышлениям.

Объективированный в языке перцептивный опыт автора, является «косвенной, иногда скрытой эстетической и эмоциональной оценкой

изображаемой действительности» [4, с.11]. Мы установили, что М. Волошин часто акцентирует внимание читателя на звуках, цвете, ощущениях, что придаёт повествованию своеобразную музыкальность и чувственность, маркерами которых выступают в тексте синтаксические конструкции *засвищут птицы, запоют ручьи*; лексемы *ноты, душно, красный, порыжелый*.

М. Волошин подводит читателя к мысли о том, что настоящий Поэт должен быть внутренне свободен, только тогда он сможет создавать по-настоящему великие произведения, в которых чувствуется жизнь, «не пересказ действительности, а созданная действительность» [2, с.3].

Таким образом, смысловой анализ стихотворения М. Волошина «Душно в комнате ...» позволяет говорить о том, что не только для героя Волошина, но и для самого Волошина воля – это прежде всего проявление себя, отражение внутреннего «Я» личности, искренность, простота, желание побыть одному, с одной стороны, и желание слиться с природой, обрести душевную гармонию – с другой. Воля для Волошина – это песнь души, растворенная в природе, это свобода и простор, которые является для поэта источником силы, энергии и творческого вдохновения.

#### Литература

1. Адамчик В.В. Словарь символов и знаков. – М.: АСТ; Мн.: Харвест, 2006.
2. Волошин М.А. Путник по вселенным/Сост., вступ. Ст., коммент. В.П. Купченко и Д.Давыдова;. – М.: Сов. Россия, 1990. – 384с.
3. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М., «Сов.энциклопедия», 1968. – 900 с.
4. Романова Т. В. Языковая личность Д. С. Лихачева как элитарная языковая личность русского интеллигента // Мир рус. слова. – 2006. – № 4. – С. 7–13.
5. Солохина А.С. Концепт «свобода» в английской и русской лингво-культурах: Дис....канд.филол.наук/А.С.Солохина. – Волгоград, 2004. – 191с.
6. Тураева З. Я. Лингвистика текста: (Текст: структура и семантика). - М.: Просвещение, 1986.

**Сергиенко О.О.**  
*Преподаватель кафедры общенаучных дисциплин  
гуманитарного факультета  
Белорусского государственного университета  
г. Минск, Республика Беларусь*

**Анализ антитезных противопоставлений в рассказах  
Д.Г.Лоуренса**

**Методика проведения анализа**

Известно, что каждое художественное произведение может рассматриваться как отдельный художественный мир, обладающий своей внутренней организацией, или структурой. Любая целостная структура состоит из взаимосвязанных, взаимозависимых элементов. В анализе рассказов Д.Г.Лоуренса я исхожу из того, что на семантическом уровне такими взаимосвязанными, взаимозависимыми элементами являются со-противопоставленные смыслы, или семантические оппозиции. Это могут быть фундаментальные ценностно-смысловые оппозиции, например, идеальное/материальное, природно-космическое/социальное, жизнь/смерть, добро/зло, либо более частные противопоставления: близкий /далёкий, свой/чужой, открытый/замкнутый и т.д. Семантические оппозиции во многом определяют внутреннее строение текста, формируют его лексико-семантический строй, они проецируются на конкретные сюжеты, мотивы, персонажи. Доминирующее противопоставление, лежащее в основе смыслового развития текста, развёртывается через более частные. Таким образом, создаётся сложная система противопоставлений. Последовательность их введения и движение непосредственно связаны с развитием сюжета.

Применительно к данному вопросу, интересна позиция австрийского филолога Лео Шпицера, предложившего свою методику анализа художественного текста. Согласно данной методике, исследователь художественного произведения должен подходить к нему, прежде всего – но это только средство проникнуть в авторский замысел – как читатель. При этом он обязательно заметит какую-то необычную черту этого произведения. Размышляя над ней, исследователь обязательно придёт к её общей причине. Таким образом, от замеченной детали он восходит к общему положению. Этот этап Шпицер называет индуктивным. Второй этап исследования он называет дедуктивным: приняв найденное общее положение за основу, исследователь должен проверить его другими особенностями произведения. При этом он легко обнаружит, существенна или нет подмеченная им деталь и, находится ли установленное им общее положение в центре круга авторских идей или с краю. Двустороннее движение исследовательской мысли – сначала от детали к общему,

затем обратно – от общего к детали – Шпицер называет “филологическим кругом”, так как, по его мнению, такой ход мысли присущ любому филологическому изысканию. [3, с. 277-279]

“Филологический круг” Лео Шпицера вполне согласуется с методом анализа художественного текста Л.В.Щербы: “Целостная структура перцепта доминирует над восприятием его элементов”. [4, с. 32] В результате он отыскивает художественно нагруженные элементы, находя подтверждение адекватности восприятия целого. И это, действительно верный путь к цели: все или почти все стилисты поступают так же. [3, с. 278].

В нижеследующем анализе рассказов Д.Г.Лоуренса использован именно этот метод анализа.

В рассказе “*The Christening*” (1911), действия которого разворачиваются в среде шахтёров, можно проследить приём использования антитезы. Перед нами встают образы трёх сестёр, настолько разных во всех отношениях, что едва ли их можно назвать членами одной семьи. (“Everybody was separated in feeling...[5, с. 73]...unhearing, stiffened and impervious ” [5, с. 77]). Начнём с Хильды Руботем, вокруг которой наблюдаются несколько противоречивых моментов. Будучи учительницей, то есть, как правило, личность это уважаемая, почитаемая среди людей, казалось бы, она заслуживает к себе соответствующего своему положению отношения. Однако наблюдается совсем иная картина: смешки да пересуды за её спиной, (“a woman’s little grimace”[5, с. 68]), небрежное, даже оскорбительное, обращение булочника по отношению к девушке (“he asked as if he were talking to the flour scoop”[5, с. 69], ”with a note of sarcasm”[5, с. 69], “without bidding her good afternoon”[5, с. 69], “the man said churlishly”[5, с. 69], “without the ghost of an answering smile”[5, с. 69]) в значительной степени усиливает противоречие, образовавшееся вокруг Хильды. К тому же внешнее описание девушки: её молодость, хорошо оплачиваемая работа (можно предположить, что образованный человек среди простых рабочих шахтёров в материальном плане обеспечен хорошо), никак не соответствуют её полунищенскому одеянию (“the retreating figure was ridiculous” [5, с. 68], “like a black swan of mournful, disreputable plumage” [5, с. 68]). Поведение Хильды тоже достаточно противоречиво: то она с гордым видом идёт по улице, не обращая никакого внимания на людские сплетни (“keeping her face firmly lifted”[5, с. 68]), то она ведёт себя сконфужено зайдя в булочную (“rapid and nervous speech” [5, с. 69], “little nervous laugh” [5, с. 69], “her lips fluttered like two leaves in a wind, and her words crowded and rushed like a flock of sheep at a gate” [5, с. 69]). Затем она снова чувствует своё превосходство (“queen among them” [5, с. 73]) и старается показать это (“she spoke with sharp, ironical defiance ” [5, с. 69], “with an appearance of steadfast unconcern” [5, с. 69]). И хотя её терзает стыд, неловкость, позор, (“with shame flushing

over her neck ” [5, с. 69]) девушка пытается сохранить своё достоинство, честь семьи и уважение в глазах общества (“She felt responsible for the keeping up of a high standard of conduct in all the members of the family...she meant to keep up the prestige of her house in spite of blows” [5, с. 69]).

Вторая из сестёр – Берта ненавидела свою младшую сестру Эмму, но, в тоже время, обожала её маленького сынишку (“she scorned her sister and treated her like dirt but she was chiefly concerned with the baby. The infant was a streak of light to her” [5, с. 74]). Даже в её описании (“a hard well- favoured woman” [5, с. 74]) уже заложен контраст.

На мой взгляд, последняя из сестёр – Эмма наиболее противоречивый образ. Мать, родившая ребёнка без отца (что для подобного места неизгладимый позор) должна вызывать у читателя сострадание, понимание, соучастие. Однако испытывать по отношению к ней можно только отрицательное чувство. Причиной этого является её пренебрежительное, грубое, злобное отношение к своему отцу (“rough, loud voice of anger”[5, с. 70], “she cried roughly”[5, с. 71], “she pushed him into his chair”[5, с. 71]). Но что более страшное – это отношение к собственному ребёнку (“she hated it when she looked at it, and saw it as a symbol, but when she felt it, her love was like fire in her blood” [5, с. 72]). Отсюда следует, что она и любила и ненавидела его одновременно. Антонимичная пара **“love”** – **“hatred”** налицо. Как пример, “sullen little smiles at her child, smiles which came, in spite of her ” [5, с. 74]. “She was hurt and a little glowering anger shone on her face but nevertheless her fingers clasped the body of the child beautifully” [5, с. 75]. Всё здесь дышит противоречием.

Чтобы ещё больше усилить контраст образов автор изображает священника, человеком добрым, понимающим, тем самым резко противопоставляя его всему семейству. “A sonorous voice” [5, с. 72], “he asked musically” [5, с. 72], “his voice was full of gentleness” [5, с. 72], “he said comfortingly” [5, с. 72], “soft, lingering, unworldly voice” [5, с. 75], “he greeted her almost with reverence” [5, с. 73].

Что касается отца семейства – это образ также достаточно противоречивый. Несмотря на старческую немощь, (“he was going to pieces”[5, с. 70], “he lurched and swayed”[5, с. 70]) он держит детей в своей власти, что, в конечном счёте, заставляет их яростно его ненавидеть. Старик, бывший шахтёр, достаточно стар и не может удержать в руках кусок угля (“it slipped between my fingers like a fish”[5, с. 70]) – и это несмотря на жизнь, проведённую в забое. Но в нём ещё много сил, чтобы, как и впредь, руководить детьми, которые уже давно не имеют никакой возможности на самореализацию. (“Half-individuals” [5, с. 78], “he held them in its control” [5, с. 78], “he dominated the house” [5, с. 78], “his life, his will had always been upon them” [5, с. 78]). Всё это породило в сердцах и душах детей ненависть

и злобу (“old fool” [5, с. 77], “cumbersome child” [5, с. 71], “heart was burning with rage” [5, с. 77]). В заключении хотелось бы привести ещё один пример контраста, который можно обозначить как “торжество среди нищеты”. Имеется ввиду дом семьи, построенный с размахом, самый лучший в округе, гордость отца. (“A new, substantial cottage, built with unstinted hand” [5, с. 70], “Woodbine Cottage was a superior house to most” [5, с. 73]). Но ведь этот внешний шик не соответствует той внутренней атмосфере, что царит в доме: бедность, семейный разлад и позор.

Таким образом, можно говорить не только об оппозиции “**love – hatred**”, но и об очевидной оппозиции “**pride – shame**”, которая является определяющей. Семантически близкими элементами данной пары противопоставления являются слова

“prestige” [5, с. 73], “dignity” [5, с. 73], “high standard of conduct” [5, с. 73], “keeping her face firmly lifted” [5, с. 68], “an appearance of steadfast unconcern” [5, с. 69], “sharp, ironical defiance” [5, с. 69] – “downcast, humble mien” [5, с. 70], “irritable sadness” [5, с. 70], “torture, shame” [5, с. 69], “the familiar reproach” [5, с. 72], “her sister’s shame” [5, с. 74], “dishonored” [5, с. 72], “sulky discomfort” [5, с. 74], “the mark upon the family” [5, с. 74], “a painful ordeal” [5, с. 75], “with shame and fear” [5, с. 77].

Основу повествования рассказа “*The Prussian Officer*” (1913) составляет конфликт двух персонажей – офицера – аристократа и его денщика, молодого деревенского парня. Антитеза создаваемых образов строится на противопоставлении черт их внешнего и внутреннего облика. Цементирующей основой контрастного изображения становится пара антонимов **cold – warm**, каждый из которых создаёт своё семантическое поле. Сами антонимы повторяются, употребляясь, то в отвлечённом, то в конкретном значениях, характеризую соответственно духовную суть героев и её внешнее проявление:

a) To his elderly he was at first **cold**... [5, с. 81] – There was something altogether **warm** and young about him... [5, с. 81]

b) Light blue eyes that were flashing with **cold fire** [5, с. 80] – **warm face** of his servant [5, с. 86].

К антониму **cold** подключаются семантически близкие прилагательные: “stiff hair” [5, с. 80], “brutal mouth” [5, с. 80], “moustache...bristly” [5, с. 80], “withering smile” [5, с. 88], “eager smile” [5, с. 87]; “face ...rugged” [5, с. 80]; “brow...tense” [5, с. 81], “harsh brows” [5, с. 82]; “eyes...hostile and irritable” [5, с. 81], “steely blue eyes” [5, с. 82], “blue eyes like fire” [5, с. 82], “tormented eyes” [5, с. 84], “fierce eyes” [5, с. 92], “eyes flashing with cold fire” [5, с. 80]; “tense, rigid body” [5, с. 81]; “irritable tension” [5, с. 80], “madly irritable” [5, с. 84], “irritably insane” [5, с. 85]. Сюда же тяготеют и абстрактные прилагательные “overbearing” [5, с. 80] и “haughty” [5, с. 80]. Созданная

таким образом семантическая структура, дополненная семантикой словосочетания “stiffened discipline”[5, с. 83], воссоздаёт образ человека сурового, властного, стремящегося подавить в себе проявления человеческого начала. В противовес ему образ денщика является воплощением естественности, раскованности, свободного проявления своей сути. Эти черты находят своё отражение в семантической структуре образа. Молодой парень полон жизненных сил, всё его существо излучает человеческое тепло, что и передано повтором ассоциирующихся прилагательных: “warm and young”[5, с. 81]; “young, natural, vigorous, unconscious”[5, с. 81]; “strong, young shoulders”[5, с. 82]; “strong, heavy limbs”[5, с. 81]; “soft...young moustache”[5, с. 81], “pathetic young moustache”[5, с. 87]; “earnest young face”[5, с. 97], “flushed face”[5, с. 83]. Та же мысль заключена и в следующей фразе: “the young soldier seemed to live out his warm, full nature, to give it off in his very movements” [5, с. 83]. Всё это так разительно непохоже на офицера, в описании которого используются прилагательные: “unliving”, fixed body”[5, с. 81]. Даже небольшая деталь внешнего облика персонажей и манера держать себя подаётся контрастно:

ср.	(офицер)	(денщик)
	“his moustache...bristly” [5, с. 80]	“ <u>young</u> moustache” [5, с. 81]
	“light ... eyes” [5, с. 80]	“ <u>dark</u> ... eyes” [5, с. 81]
	“captain’s <u>reserve</u> ” [5, с. 83]	“ <u>free</u> movements” [5, с. 83]
	“ <u>proud</u> and <u>sure</u> moved...”[5, с. 94]	“moved <u>unthinking</u> ” [5, с. 82]

Естественность и непринуждённость денщика, молодого деревенского парня, вызывавшие почти патологическую ненависть офицера – аристократа, переданы повтором прилагательного **free** (“there was something so **free**...about him” [5, с. 81]; “the **free** movement of the handsome limbs” [5, с. 84]), синонимичными ему словосочетаниями (“instinctive sureness” [5, с. 82], “natural completeness” [5, с. 82], “insubordinate servant” [5, с. 84]) и повтором сравнения (“unhindered young animal” [5, с. 82]; “as wild animals have in **free** movement” [5, с. 83]). Весь облик офицера производил совершенно иное впечатление, переданное повтором лексемы “**stiff**” (“**stiff** hair” [5, с. 80]; “**stiffened** discipline” [5, с. 83]; “**stiffness** of countenance” [5, с. 86]), а также семантикой фраз (“had always kept himself suppressed” [5, с. 83]; “kept himself hard to the idea of service” [5, с. 83]). Таким образом, практически все элементы семантической структуры двух образов вовлекаются в отношения противопоставленности, заданные ключевой парой антонимов **cold** – **warm**. Обобщая всё вышесказанное, можно вывести доминирующую пару противопоставления в рассказе в виде оппозиции **естественность** – **муштра**. Где под естественностью понимается

некая связь с природой, свобода, простота, инстинктивность, а под муштрой – контроль поступков разумом, сложившимися устоями в обществе.

Драматический конец рассказа (убийство капитана денщиком) помогает выделить ещё одну пару противопоставления **“life – death”**. К слову **life** подключаются такие семантически близкие слова как “golden light”[5, с. 101], “sunshine”[5, с. 99], “flare of gold”[5, с. 103], “beauty so clean and cool”[5, с. 104], “pure, soft gold”[5, с. 103], тогда как к слову **death** “darkness”[5, с. 101, 102, 103], “black cloth”[5, с. 103], “pain, ache”[5, с. 104], “ghostly shadow”[5, с. 99].

Необходимо отметить, что физическое и моральное изнеможение приводит молодого парня в чисто животное состояние. В результате происходит разрушение, гибель человеческой личности. Рассказ - антитеза антитезой и заканчиваются: офицер и денщик, столь разные в жизни, рознятся и после смерти. “The bodies of the two men lay together, side by side, in the mortuary, the one white and slender, but laid rigidly at rest, the other looking as if every moment it must rouse into life again, so young and unused, from a slumber” [5, с. 105].

Принимая во внимание то, что отношение заглавия к содержанию текста может строиться по принципу противопоставления, прочитав уже первые абзацы рассказа **“Odour of Chrysanthemums”** (1914), можно утверждать, что рассказ является примером этого. Так, из названия можно предположить, что речь пойдёт о чём-то красивом, светлом, приятном, так как без сомнения цветы являются символом жизни, счастья, веселья, радости. А перед нами встаёт картина отнюдь не величественная (“raw afternoon” [5, с. 25], “the fields were dreary and forsaken” [5, с. 25], “rough grass” [5, с. 25], “miners passed like shadows diverging home” [5, с. 26], “... in the afternoon’s stagnant light” [5, с. 25], “dreary flow of men” [5, с. 28], “grey somber groups” [5, с. 28]). Более того неоднократное употребление слова **“darkness”** (“uncertain darkness” [5, с. 29], “looked out across the darkness” [5, с. 30], “... lost in the darkness” [5, с. 30], “room in the darkness” [5, с. 31], “total darkness” [5, с. 31], “... looking at the darkness” [5, с. 40]) навеивает мрачную картину, не имеющую ничего общего с заглавием рассказа и подводит нас к мысли о том, что в воздухе витает смерть.

Далее события развиваются вполне адекватно: ничем не примечательный вечер в шахтёрском посёлке. Безрадостный будний день матери – жены шахтёра: муж после работы идёт не домой, а в пивную. С течением времени к горечи начинает примешиваться тревога: мужа всё нет и нет, хотя большинство его друзей уже дома. И вот развязка – Уолта, задохнувшегося после завала в шахте, приносят домой. Казалось бы, рассказ окончен – окончен в типично модернистской манере, открытым финалом. Однако, именно в этот момент на первый план выходит скрытая до этого антитеза: муж и жена оказались чужими друг другу людьми, и лишь смерть показала

насколько они были разными (“she knew what a stranger he was to her”[5, с. 46], “there had been nothing between them”[5, с. 46], “they had been two isolated beings”[5, с. 46], “what was that I have been living with?” [5, с. 46]). Такие вопросы задаёт себе Элизабет, на которую нашло прозрение. Именно смерть мужа помогла ей разобраться в своих чувствах (“she was grateful to death, which restored the truth”[5, с. 47]). Она размышляет о том, что оба они были настолько **чужими**, хотя раньше ей казалось, что он **близкий**, родной. Но только смерть восстановила истину (“she knew how eternally he was apart from her, how eternally he had nothing more to do with her” [5, с. 46]). Таким образом, Элизабет, подводя своего рода итог совместной жизни, в какой-то степени утверждает истину: близкие люди, не обладающие духовным единством не могут быть счастливы вместе. Такой союз принесёт лишь разочарование (“she knew she had never seen him, he had never seen her” [5, с. 46], “she felt that in the next world he would be a stranger to her. If they met there, in the beyond, they would only be ashamed of what had been before” [5, с. 47]).

Впрочем, требуется отметить, что антитеза не является ведущим приёмом в данном рассказе. Вспомним, как на первых страницах Элизабет засовывает за пояс цветок хризантемы, а потом признаётся, что не любит эти цветы (“it was chrysantemums when I married him, and chrysantemums when you were born and the first time they ever brought him home drunk, he’d got brown chrysantemums in his button-hole” [5, с. 32]). Получается, что всю жизнь у неё хризантемы, то есть всю жизнь не то, что она любит, чего бы она хотела на самом деле. Ещё одна антитеза, антитеза между реальностью и мечтой. К тому же, здесь мы сталкиваемся с противопоставлением значения слова **“хризантема”**. С одной стороны, это красивый, нарядный цветок (“disheveled pink chrysanthemums”[5, с. 26]), но с другой стороны, в шахтёрской среде он является символом, предвещающим несчастье, смерть (“cold, deathly smell of chrysanthemums”[5, с. 41]), что легко вывести из смыслового развития рассказа. Таким образом, антитеза в сочетании с символом цветка хризантемы является двумя самыми мощными средствами художественной выразительности в рассказе.

В рассказе **“The Horse Dealer’s Daughter”** (1916) на первый план выходит антитеза с более широким смыслом, и обозначить её можно как **“Жизнь – это любовь и она сильнее смерти”**. Так, с самого начала автор создаёт образ достаточно невзрачной девушки (“a rather short, sullen-looking young woman ” [5, с. 162], “bull-dog, as her brothers called it” [5, с. 162]) . Одинокой, никому не нужной в этом мире, даже своим братьям, для которых девушка была лишь обузой, препятствием в их новой жизни. В действительности братьев не интересовала её дальнейшая судьба, (“he didn’t care about anything , since he felt safe himself”[5, с. 162]) скорее всего так называемый “семейный совет” носил чисто формальный характер (“desultory

consultation”[5, с. 162]). В такой драматической ситуации, в которой оказалась семья, поражает бесчеловечное, бессердечное отношение братьев к своей сестре: (“critical, callous look”[5, с. 163], “he glanced irritably”[5, с. 164], “his eyes fixing in sharp antagonism”[5, с. 168]). Возникает вопрос, что же стало причиной такого состояния: недостаток когда-то и разорение сейчас, а всё потому что, живя среди грубости, невежества, она черпала в деньгах горделивое достоинство и уверенность: (“The sense of money had kept her proud, confident, reserved” [5, с. 169]). Всего этого не стало, а реальность, в которой она никому не нужна, тягостна ей. Её равнодушие, безучастность ко всему свидетельствуют о том, что человека уже по сути дела нет в живых, он где-то в ином мире (“the face darkened, impassive and unchanged”[5, с. 167], “steady, dangerous eyes ” [5, с. 167], “she sat on like one condemned”[5, с. 166], “impassive fixity of her face” [5, с. 162], “ she sat on impassive, inscrutable, immutable”[5, с. 165]). Всё вокруг свидетельствует о безысходности ситуации, о том, что в воздухе витает смерть. Даже описание природы (“grey, wintry day” [5, с. 170], “saddened, dark-green fields” [5, с. 170], “dead water” [5, с. 173], “dead cold” [5, с. 173], “heavy coldness” [5, с. 171]) нагнетает мрак, тьму и страх. И вот попытка самоубийства, как единственная возможность покончить со всем, (“the end had come” [5, с. 169], “this was the end, and there was no way out”[5, с. 169]) похожа не на заранее спланированный поступок, а на последний жест человека, невидящего смысла больше жить. Но чудом приходит спасение, Джек, не умеющий плавать, бросается в пруд и достаёт её из воды, уже потерявшую сознание. И вот, смерть уступает место жизни, надежде, любви (“a faint delicate flush was glowing” [5, с. 178], “he stared at her fascinated” [5, с. 176], “the shining of her face” [5, с. 177]). Мейбл неожиданно обнаруживает, что она хочет жить дальше. Она любима (так ей кажется) и любит – любит человека, на которого до этого мгновения не обращала внимания, хотя и видела его не один год, едва ли не ежедневно. “Do you love me, I feel awful. I feel I’m horrible to you”, [5, с. 181] - говорит Мейбл. “No, I love you ”,[5, с. 179] - отвечает Джек. Тот Джек, который ещё недавно заходил к ним домой, даже не поздоровавшись с девушкой, присутствие которой он даже не замечал. Вот так за один миг два абсолютно чужих человека стали самыми близкими и дорогими. Лоуренс добавляет, что Мейбл ещё не верит в любовь, но в любом случае, у неё уже нет и следа того безразличия к жизни; смерть отошла, дав надежду новой жизни.

Таким образом, оппозицию в широком смысле **“life – death”** может быть представлена более частными:

1.) **“hope (love) – hopelessness”**. Семантически близкими элементами, которой являются:

“shining of joy” [5, с. 178], “subtle, intimate connection” [5, с. 170], “gentle smile” [5, с. 178], “desire” [5, с. 175], “heart’s painful kiss” [5, с.

181] – “collapse of lives” [5, с. 163], “sense of disaster” [5, с. 163], “a glazed look of helplessness” [5, с.163], “silence of futility” [5, с. 165], “terrible, wistful, unfathomable look” [5, с. 178], “downfall” [5, с. 163], “helpless silence” [5, с. 164].

2.) **“light – dark”**

“delicate flame” [5, с. 177], “flaring eyes” [5, с. 176], “light” [5, с. 178], “his heart flared hot” [5, с. 179] – “dim, dark-grey world” [5, с. 174], “cold, rotten clay” [5, с. 173], “thick, ugly falling dusk” [5, с. 172], “dead cold pond” [5, с. 173].

3.) И, конечно же, доминирующая оппозиция **“life – death”**

“powerful love” [5, с. 177], “pure happiness” [5, с. 170], “eternity” [5, с. 173] – “look of death” [5, с. 178], “dead mother” [5, с. 170], “he(her father) had died” [5, с. 169], “graves” [5, с. 170], “churchyard” [5, с. 170], “tombstone” [5, с. 171], “smouldering ash” [5, с. 171], “extinct houses” [5, с. 171].

### Выводы

Итак, анализ представленных рассказов дал возможность прийти к следующим результатам:

1.) В плане содержания принцип антитезы находит своё выражение в контрастном параллелизме персонажей, их действий, взглядов и т.д., что отображается в противопоставлении соответствующих понятий. (“The Prussian Officer”, “The Christening”)

2.) Имеет место ситуация, когда оба члена оппозиции представлены антонимированными лексическими единицами, которые становятся центром притяжения семантически сходных слов. Последние накапливаются на противоположных полюсах, образуя контрастные семантические поля. Например: “stiff – free”, “cold – warm” (“The Prussian Officer”), “life – death”, “hope – hopelessness” (“The Horse Dealer’s Daughter”).

3.) Нередки случаи, когда один член оппозиции имеет лексическое выражение, а другой существует только в импликации. Например: “chrysanthemums” (“Odour of Chrysanthemums”).

4.) Отношение заглавия к содержанию целого текста может строиться по принципу противопоставления. В процессе взаимодействия с текстом заглавие произведения может приобретать контекстуальные оттенки значений или новые семантические значимости, которые противопоставляются его исходному, общесловарному значению. Например: “chrysanthemums” (“Odour of Chrysanthemums”).

5.) Соотношение начала текста с концом может строиться на основе антитезы. Например: “dark – light”, “hopelessness – hope” (“The Horse Dealer’s Daughter”).

6.) На семантическом уровне создаётся сложная система противопоставлений, где доминирующее противопоставление,

лежащее в основе смыслового развития текста, развёртывается через более частные. Например: доминирующая – “life – death ” и частные – “hope – hopelessness ”, “light – dark ” (“The Horse Dealer’s Daughter”).

7.) Языковыми средствами реализации антитезы являются контрарные антонимы, преимущественно оппозиции выражающие чувства, настроения и другие сенсорные восприятия. Например: “pride – shame” (“The Horse Dealer’s Daughter”), “cold – warm” (“The Prussian Officer”), “love – hatred” (“The Christening”).

### Литература

1. Вертаева Л.В. “Антитеза как принцип организации художественного текста”, дис. на соиск. учён. степ. канд. филол. наук./Мин. гос. пед. ин-т ин. яз. Мн.,1984. – 195с.
2. Пальцев Н. “Д.Г.Лоуренс – новеллист” (В кн. D.H.Lawrence “Odour of Chrysanthemums and Other Stories”.-Progress Publishers, Moscow,1977. ) – р.3– 20.
3. Степанов Ю. Французская стилистика: М.: Высшая школа, 1965. – с.277 – 279.
4. Щерба Л.В. “Избранные работы по русскому языку”. М.,1957. – 267с.
5. Lawrence D.H “Odour of Chrysanthemums and Other Stories”.-Progress Publishers, Moscow, 1977. – 293р.

**Сизоненко И.Б.,**

*ст. преподаватель,  
СКФ ФГБОУВПО «РАП»,  
г. Краснодар, Россия*

### К вопросу о речевых актах в судебном дискурсе

*Перформатив или перформативное высказывание* – это высказывание, эквивалентное действию, поступку, совершаемому в момент произнесения данного высказывания. В контексте жизненных событий перформатив создает социальную, коммуникативную или межличностную ситуацию, за которой идут определенные последствия, такие как заявления, клятвы, присяги, декларации, завещания, вызовы на дуэль, объявления войны, приказы, просьбы, извинения и т. п.

Как известно, большой вклад в развитие теории перформативов был внесен Дж. Остиным [1]. Он выделяет три аспекта при исследовании речевого акта: 1. Создание высказывания согласно языковым нормам – *локуция*. 2. Указание на интенцию автора высказывания – *иллокуция*. 3. Понимание содержания и интенции автора адресатом и его обратная связь – *перлокуция*. Анализируя перформативные глаголы, Остин выделяет пять типов речевых актов: *вердиктивы* (судебные решения, выводы,

приговоры), *комиссивы* (обязательства, обещания, декларированные намерения), *бехавитивы* (общественное поведение – приветствие, благодарность и т.п.), *экспозитивы* (метаязыковые высказывания – цитирование, дефинирование, выяснение и т.п.), *эззерцитивы* (высказывание, которые опираются на имеющиеся полномочия, высказывание, которые выражают волю – предписания, приказы, протесты, предостережения). На наш взгляд в исследовании речевых актов, как и в других областях, не всегда можно однозначно классифицировать тип. Некоторые речевые акты можно отнести к нескольким типам одновременно. Классификация Остина нам представляется довольно емкой, но не громоздкой.

Не всегда легко разграничить иллокуции и перлокуции. Иногда помощь могут оказать так называемые иллокутивные и перлокутивные глаголы. К числу первых относятся, например, *to warn*, *to caution* (*предупреждать*), *to order* (*приказывать*), к числу вторых, например, *to intimidate* (*запугивать, устрашать*), *to persuade* (*убеждать, уговаривать*), *to make* (*заставить*), *to press to*, *to force out* (*вынуждать*), *to surprise* (*удивлять*), *to impress* (*поражать*), *to get down* (*огорчать*).

Дж.Л. Остин перенес акцент с принципа деятельности говорящего по производству высказываний на принцип их коммуникативной целенаправленности (интенциональности).

Проанализируем речь Полли Бейкер с точки зрения теории перформативов. Как стало позднее известно, данная речь вымышленная, написана она была Бенджамином Франклином, который хотел привлечь внимание к проблеме женщин, растивших незаконнорожденных детей. Речь, написанная в 1747 году, представляет собой вымышленную историю женщины, которая была, якобы, привлечена к суду и выступала на процессе в 1747 году, за то, что растила незаконнорожденного ребенка. Ее в прошлом уже 4 раза обвиняли за такое же преступление. По законам того времени вся вина возлагалась на плечи женщины-матери, но не на плечи отца. Это положение вещей и хотел изменить Бенджамин Франклин.

Начало речи богато бехивиативами следующего плана: *the Honourable Bench, your Honours, Gentlemen, your Courts*. Данные высказывания являются обращениями к суду.

Такие фразы, как: «*I am a poor unhappy Woman*», (Я бедная несчастная женщина); «*I am no Divine*» (Я не святая); «*All I humbly hope is...*» (Вся моя скромная надежда); «*in my humble Opinion...*» (по моему скромному мнению), имеют интенцию привлечь внимание суда к говорящей, в то же время в них отсутствует требовательность, однако, они, помогают разъяснить позицию говорящей, привлечь внимание суда к существующей проблеме.

Шедевром считается также речь Бенджамина Франклина перед принятием Конституции США. Бенджамин Франклин был одним из отцов основателей США, человеком, известным не только в США, но и далеко за ее пределами. Он, несомненно, имел большой авторитет и

влияние. Принимая во внимания существующие факты можно сказать, что его речь богата экспозитивами, которые описывают и объясняют точку зрения автора относительно принимаемого документа, а также экзерцитивами, то есть высказываниями, опирающимися на имеющиеся полномочия. Некоторые экзерцитивы содержат предостережение.

«I confess that there are several parts of this constitution which I do not at present approve...» (Я признаю, что есть некоторые части этой конституции, которые я в настоящее время не одобряю...) «I agree to this Constitution with all its faults...» (Я согласен с этой конституцией, со всеми ее недостатками...) «Thus I consent, Sir, to this Constitution because I expect no better, and because I am not sure, that it is not the best. The opinions I have had of its errors, I sacrifice to the public good. I have never whispered a syllable of them abroad. Within these walls they were born, and here they shall die.» (Таким образом, Сэр, я согласен с этой конституцией, потому что я не ожидаю лучшей, и потому что я не уверен, что эта не самая лучшая. Теми комментариями, которые у меня есть относительно ее ошибок, я пожертвую во благо народа. Я никогда не шепну и слога об этом за границей. Внутри этих стен они родились, здесь они и умрут.) «I hope therefore that for our own sakes as a part of the people, and for the sake of posterity, we shall act heartily and unanimously in recommending this Constitution... wherever our influence may extend...» (Я надеюсь поэтому, что ради нас самих, как части народа и ради потомков мы должны действовать искренне и единодушно, рекомендуя эту Конституцию везде, где может распространяться наше влияние...) Приведенные выше примеры не содержат так называемых перлокутивных глаголов, о которых мы говорили выше, однако имеют перлокутивный эффект, а именно эффект убеждения, выраженный не чисто лингвистическими средствами, но целенаправленностью говорящего.

На наш взгляд сама деятельность говорящего и эффект, который производит данная деятельность, а также коммуникативная направленность говорящего должны рассматриваться с точки зрения связей между ними, поскольку данные аспекты обязательно взаимосвязаны.

### Литература

1. Austin J.L. How to do things with words / J.L. Austin. – Oxford, 1962. – 162 p. (цит. по: Скорофатова А.А. Юридические перформативные высказывания в аспекте лингвистики текста [http://konference.siberiaexpert.com/publ/skorofatova\\_a\\_a\\_juridicheskie\\_performativnye\\_vyskazyvaniya\\_v\\_aspekte\\_lingvistiki\\_teksta/1-1-0-84](http://konference.siberiaexpert.com/publ/skorofatova_a_a_juridicheskie_performativnye_vyskazyvaniya_v_aspekte_lingvistiki_teksta/1-1-0-84))
2. [http://en.wikipedia.org/wiki/The\\_Speech\\_of\\_Polly\\_Baker](http://en.wikipedia.org/wiki/The_Speech_of_Polly_Baker)

**Ячник Л.Н.**  
*аспирант Отдела славянских литератур*  
*НАН Украины Института литературы им. Т.Г.Шевченко*  
*г.Киев, Украина*

**«...Ласточкой свободной свершала ты свой утренний полёт»:  
свобода поэта в рецепции Анны Ахматовой и Александра  
Кушнера**

**Аннотация**

В статье «...Ласточкой свободной свершала ты свой утренний полёт»: свобода поэта в рецепции Анны Ахматовой и Александра Кушнера исследуется проблема неоднозначного восприятия и оценки Александром Кушнером творческого развития Анны Ахматовой, её исканий на путях, связанных с проблемой эмансипации художника как личности и как женщины. Кушнер, один из современных поэтов, который глубоко усвоил и развил ахматовскую традицию в русской поэзии, высоко оценивает раннее творчество Ахматовой, однако в позднем ее творчестве усматривает проявления поэтической энтропии.

**Ключевые слова:** гендерный диалог, поэтика, женственность, эмансипированность, свобода, смысл жизни, творчество, символ.

**Summary**

In the article «...By a swallow you accomplished free the morning flight»: freedom of poet in a reception Anna Ahmatova and A. Kushner is investigated a problem of ambiguous perception and an estimation by Alexander Kushner by Anna Ahmatova of creative development, its searches on the ways connected with a problem of emancipation of the artist as the person and as the woman. Kushner, one of modern poets who has deeply acquired and has developed Ahmatov's tradition in Russian poetry, highly appreciates early creativity by Ahmatova, however in its late creativity sees displays of poetic entropy.

**Keywords:** gender dialogue, poetics, feminist, emancipation, freedom, meaning of the life, creativity, a symbol.

Анна Ахматова, крупнейший русский поэт XX века является неким «интеробразом» в творческом мире Александра Кушнера. Ахматовские тексты, их образы, поэтика, а также фрагменты её творческой и жизненной биографии находят своё отражение в рецепции её младшего современника. В его творчестве присутствуют не только цитации из Ахматовой, но и специфическое освоение ее художественных средств и приёмов. Интересны и его попытки дать оценку творчеству и личности Ахматовой, высказать к ней субъективное отношение в отдельных интервью и эссе. Рецепция Кушнером Ахматовой является непростой и далеко неоднозначной, как может показаться на первый взгляд, ибо здесь затронуты и вопросы женской эмансипации. Их поднимает Кушнер в одном из своих эссе, сравнивая Анну Ахматову с главной героиней романа Льва Толстого «Анна Каренина».

Проблема пока еще не рассматривалась в литературоведении, хотя, безусловно, она интересна даже полемикой на страницах журнала «Новый мир» в 2000-2001 годах между Александром Кушнером и доктором филологии Натальей Ивановой.

В полемике с Ивановой Кушнер настаивает на необходимости демаркационной линии между научным исследованием и эссеистикой, по его словам, предлагающей всего лишь один из существующих «ракурсов, в которых можно рассмотреть поэта Анну Ахматову» [12; ЭР]. Однако проблема заключается в том, что избранный Кушнером ракурс имеет непосредственное влияние на оценку им поздней ахматовской поэзии. Причем в своем понимании соотношения между ранним и поздним периодами творчества Ахматовой он занимает довольно жесткую позицию. Попытаемся в рамках небольшой статьи проанализировать, под каким углом зрения была воспринята Кушнером эмансипация Ахматовой как поэта и как женщины, собственно, увидеть отражение этой позиции в его поэзии и эссеистике.

Эмансипация Ахматовой относится к явлениям культуры, которые трудно втиснуть в рамки рациональных схем. Подобного затруднения не избежал и Александр Кушнер, как следствие – двойственное восприятие им личности Ахматовой и её творчества. Сопоставляя творчество А. Ахматовой и О. Мандельштама с помощью критериев нового типа личности, категорию памяти, соотношение «женственного» и «мужественного», Л. А. Колобаева указывает на «синтез «женственного» и «мужественного» начал человеческого духа и культуры» в лирике Ахматовой. Такой андрогинный синтез оказался ее поэтическим «предощущением реальной проблемы человека» XX века [8; ЭР].

В этом замечании Л. Колобаевой – вся сущность ахматовской эмансипации, связанная с образом ее лирической героини, два её модуса – личностный и женский. В творчестве Ахматовой оба модуса в своём соединении выражают общечеловеческую сущность женской души, и в тоже время, глубинное отличие женского мировосприятия от мужского. Один из аспектов эмансипации связан с позиционированием Ахматовой себя как поэта, другой – как женщины, носительницы вечной женственности. Гендерная проблема в пространстве творчества и жизни Ахматовой – это, прежде всего, вопрос цены, которую готова заплатить женщина за творчество, свободу и любовь. Как показывает история литературы, гениальность женщины-художника измеряется именно этой готовностью. Не раз она была воплощённой в жизни и реализованной в произведениях: Ольга Кобылянская, Леся Украинка, Вирджиния Вулф, Анна Ахматова.

Для нас очевидным является тот факт, что Кушнер принимает только одну сторону ахматовской эмансипации и категорически

отстраняется от другой. Освобождение Ахматовой от любой формы зависимости, сковывающей её творческие возможности, приемлемо для Кушнера в пространстве поэтическом, но не жизненном.

Об этом выразительно свидетельствует режущее слух столкновение грамматических категорий женского и мужского рода в стихотворении «Отказ от поэмы»: «Однажды я пришёл к поэту, / Её давно меж нами нету...» [14; ЭР]. Ответить на вопрос о случайном или преднамеренном характере этого диссонанса поможет сравнение с кушнеровской фразой из интервью на радио «Эхо Петербурга» (2008): здесь сходная грамматическая конструкция звучит органически: «Ахматова необыкновенный поэт, она действительно научила женщин говорить, она вывела женщину на авансцену поэзии» [11; ЭР]. В сравнении заметно, что поэтическая фраза построена автором таким образом, что возникает ощущение проникновения в живую ткань языка какого-то инородного предмета.

Если попытаться ответить в литературоведческом, а не в лингвистическом ключе, на вопрос, почему женская и мужская категории рода не уживаются в поэтической фразе Кушнера, то не трудно заметить, что цитированные нами строки представляют собой реминисценцию одновременно из нескольких ахматовских текстов из ранней и поздней лирики с ключевым словом «поэт», обыгранным в контексте грамматической категории рода: «Он говорил о лете и о том, / Что быть поэтом женщине – нелепость» [2; с. 73], «Я пришла к поэту в гости. / Ровно в полдень» [2; с. 91], «Увы! лирический поэт / Обязан быть мужчиной, / Иначе всё пойдет вверх дном...» [2; с. 335]. Как видим, на интертекстуальном уровне Кушнер утверждает мысль о несовместимости мужского и женского модуса в поэзии, подчёркивая, что Ахматова и сама тонко чувствовала это.

Однако, когда Кушнер, поэт с филологическим образованием и многолетней филологической практикой, говорит о главных чертах поэтики своей и ахматовской, то в поле зрения неизменно попадает сходство их поэтического дара и то, что поэтика Ахматовой послужила в определённом смысле школой для Кушнера. Он не скрывает, что учился у Ахматовой поэтическому мастерству, выражая это метафорически в своих стихах, как, например, в стихотворении «А вы поэт какого века?», где его лирический герой предстаёт младшим современником Ахматовой и Пастернака, молодой порослью поднявшейся под сенью больших деревьев.

Обратимся с более пристальным вниманием к означенному сходству. В интервью Кушнер говорит о себе: «А у меня дыхание, если можно так сказать, по-бунински лёгкое, и моя любимая птица – ласточка ... Я пишу короткие стихи» [11; ЭР]. В этой фразе чётко обозначены три ключевые точки самоопределения Кушнера как поэта: лёгкое дыхание, птица-ласточка, короткий стих. Рассмотрим соприкосновения Ахматовой и Кушнера в аспекте намеченных поэтом

трёх пунктов.

Пункт 1. «Лёгкое дыхание» – это отсылка не столько к базовой метафоре новеллы Ивана Бунина «Лёгкое дыхание», сколько указание на «Главу VII. «Лёгкое дыхание»» научного исследования Льва Выготского «Психология искусства». Значит, речь идёт о глубинных механизмах психологии творчества, о диалектическом взаимодействии содержания литературного произведения и его художественной формы, в котором, по словам Выготского «заключается истинный психологический смысл нашей эстетической реакции» [4; с. 221]. Анализируя поэтику Бунина, учёный утверждает, что всё формальное, придаваемое автором материалу, направлено на то, чтобы вскрыть свойства, заложенные в самом материале, «заставить ужасное говорить на языке лёгкого дыхания», «житейскую мусть заставить звенеть и звенеть, как холодный весенний ветер» [4; с. 222].

В подобных образах описывает свой поэтический дар Ахматова в стихотворении «Песня о песне» (1916): «Она сначала обожжет, / Как ветерок студёный, / А после в сердце упадёт / Одной слезой солёной. / И злomu сердцу станет жаль / Чего-то. Грустно будет. / Но эту лёгкую печаль / Оно не позабудет» [2; с. 96]. На спокойный и лёгкий темперамент своей музыки, Ахматова указала ещё раньше в стихотворении «Уединение» (1914): «А недописанную мной страницу, / Божественно спокойна и легка, / Допишет Музы смуглая рука» [2; с. 96]. Именно лёгкость как основное свойство поэтики на разных её структурных уровнях отмечают первые исследователи творчества Ахматовой. В процессе анализа ритмического рисунка ранних произведений Ахматовой поэт и критик Н. В. Недоброво характеризует её стих как «лёгкий», «совсем летящий», «а самое верное – тающий» [18; с. 117].

Описывая творческую манеру молодой Ахматовой, писатель и литературовед А. Л. Слонимский указывает на простоту, искренность, естественность её стиха. Критик говорит о том, что из «мгновенных, лёгких движений» Ахматовой удаётся создать маленькую драму, нарисовать «сложный психологический узор» на пространстве короткого стихотворения. Анализируя произведения поэтического сборника «Белая стая», Слонимский пишет: «...свобода, чудесная лёгкость – и где-то притаившаяся, притихшая боль. Эта лёгкость, эта боль – в плавном течении амфибрахия, в нежном узоре речи... Эта лёгкость – как лейтмотив: «оснеженные ветки легки», «и лёгкости своей дивится тело»» [20; с. 163, 164, 165-166].

В. М. Жирмунский, исследовавший поэтику Ахматовой, отмечает уникальную способность её как поэта одним лёгким «прикосновением кисти художника» создать «строгое и точное наблюдение» [7; с. 381].

Пункт 2. Песня в значении поэтического дара ассоциируется в поэзии Ахматовой не только с лёгкостью студёного ветерка, а также с

образом свободной ласточки: «Теперь никто не станет слушать песен. / Предсказанные наступили дни. / Моя последняя, мир больше не чудесен, / Не разрывай мне сердца, не звени. / Ещё недавно ласточкой свободной / Свершала ты свой утренний полёт...» [2; с. 155]. Однако с образом ласточки Ахматова отождествляет не только своё поэтическое «Я», но и женскую сущность своей лирической героини: «Он застонал и невнятно крикнул: / «Ласточка, ласточка, как мне больно!» / Верно я птицей ему показалась» [2; с. 366]. При этом она искусно использует широкий диапазон символической семантики ласточки: с одной стороны, ласточка – символ жажды духовной пищи; с другой – она воплощение женственности, поскольку является птицей богини любви и весны Афродиты – вечной Керы. Собственно, в два семантические полюса символа Ахматова вписывает традиционные для русской поэзии значения: ласточка – символ весны, ласточка – символ слова, ласточка – символ возрождения. Так в стихотворении «Милому» (1915) ласточка представляет собой женскую инкарнацию лирической героини – умершая невеста является к своему жениху в образе ласточки: «Ласточкой пугливой пробегу...» [2; с. 136]. С другой стороны, в стихотворении «В сороковом году» (1940) ласточка представляет собой одну из поэтических инкарнаций лирической героини: «Но я предупреждаю вас, / Что живу в последний раз. / Ни ласточкой, ни клёном, / Ни тростником и ни звездой, / Ни родниковой водой, / Ни колокольным звоном – / Не стану я людей смущать / И сны чужие навещать / Неутолённым стоном» [2; с. 224].

Но и Кушнер ассоциирует свой поэтический дар с ласточкой. Причем эта связь в стихах Кушнера возникает в контексте оппозиции поэзии и прозы: «Прозаик может стать и девочкой в веснушках, / И поваром ... Старушкой ... Механиком ... архиереем ... Профессором в Москве, курортницей в Крыму. / А пишущий стихи никем другим не может стать. / Велено ему всегда самим собою быть. / Разве что звездой дрожащей, иглокожей / Да тополем в снегу, да ласточкой весной» [11; ЭР]; «Я пил с прозаиком. Пока мы с ним сидели, / Он мне рассказывал. Сюжет – особый склад / Мировоззрения, а стих живёт без цели, / Летит, как ласточка, свободно, наугад» [13; с. 3]. Диалектика оппозиции проза/поэзия – одна из ключевых в поэзии Кушнера и она непосредственно связана с ахматовской традицией, с поэзией XX века.

Уже первые исследователи творчества Анны Ахматовой говорили о тяготении её стиха к сюжетности. Б. М. Эйхенбаум отмечает «обрастание лирической эмоции сюжетом» [23; с. 89] как отличительную черту произведений Ахматовой. Её стремление придать поэзии форму интимного дневника, вносить в стиховую ткань конкретно биографический и сюжетный характер литературовед рассматривает как «художественный приём, контрастирующий с

абстрактной лирикой символистов» [23; с. 146]. Современный учёный, основатель русской школы структурного и семиотического литературоведения Д.М. Сегал пишет по этому поводу: «Вводя сюжетность в лирическое стихотворение, Ахматова избрала совершенно новый путь. Прежде всего, она категорически отказалась от транспонирования в стихотворения сюжетных схем, как они представлены в прозе. Затем она отказалась от попытки склеить некоторые звенья сюжета воедино и опустить другие, менее важные в содержательном отношении, с тем чтобы добиться необходимой экономии. Наконец, Ахматова отказалась от обязательного соблюдения временной канвы» [19; с. 187-188]. Суть ахматовских нововведений в этой области, по мнению Сегала, состояла в построении в пространстве поэтического текста функционального аналога сюжета прозаического произведения. О ключевом направлении творческой деятельности Кушнера исследователь его художественного метода К. Э. Штайн пишет: «В метапоэтике А. С. Кушнер разрабатывает проблему соотношения поэзии и прозы» [22; с. 585]. Замечание Штайна свидетельствует о том, что Кушнер продолжает развивать линию, заложенную Ахматовой.

Сюжетность в поэзии является преодолением гравитационных законов литературных видов и жанров и выражает глубинное стремление художника освободиться от любой формы детерминации, сковывающей его творческие интенции. Сюжетность в поэзии – одно из проявлений творческой свободы или эмансипации, перерастающей в виртуозность художественного мастерства – отсюда и этот образ у обоих поэтов: ласточка с её стремительным, свободным, чётко очерченным полётом и привязанностью к земным реалиям.

Пункт 3. Один из первых исследователей творчества Ахматовой поэт и литературовед Василий Гиппиус отмечал, что её «лирика пришла на смену умершей или задремавшей форме романа», её стихи представляют собой повести-миниатюры, «где в немногих строках рассказана драма» [6; с. 169]. Исследуя стиль Ахматовой, В. В. Виноградов указывает на то, что её стихотворения выливаются в формы «интимного письма, обрывков дневника, короткой новеллы, которыми обусловлено «пользование словесным фондом разговорной речи» [3; с. 561]. Учёный не только обращает внимание на роль диалогической речи в структуре произведений Ахматовой, но и раскрывает её разнообразие [3; с. 659]. В. М. Жирмунский говорит о том, что Ахматова «приближает стихотворную речь к речи разговорной» как на лексическом, так и на синтаксическом уровнях: «... словарь Ахматовой обличает сознательное стремление к простоте разговорной речи, к словам повседневным и обычно далёким от замкнутого круга лирической поэзии; в строении фраз есть тяготение к синтаксической свободе живого, не писаного слова» [7; с. 375-376]. По утверждению Д. М. Сегала, многие замечали, что поэтическая

форма Ахматовой развивалась с оглядкой на психологическую прозу; среди поэтических средств, которые способствовали «прозаизации поэзии» Ахматовой исследователь называет введение элементов сюжета, диалогизацию и прямую речь, разговорные интонации, сложную игру местоимениями и временами [19; с. 187]. Он пишет: «Дискретизация поэтического пространства у Ахматовой (особенно в раннем творчестве) в большой степени достигается прямой речью и диалогом... Использование приёма диалогизации стихотворной речи позволило Ахматовой трансцендировать прозаичность одного – сюжетного – уровня и сделало её стихи способными воспринять и более сложные признаки прозы – введение «чужого» голоса, драматизация, полифония и т. д.» [19; с. 189].

Всё это кристаллизировалось в малые стихотворные формы. Оттого Б. М. Эйхенбаум определил лаконизм и энергию выражения как основные особенности поэзии Ахматовой. Он указал на то, что она «утвердила малую форму, сообщив ей интенсивность выражения» [23; с. 89]. Как представитель «формальной школы», опираясь на скрупулёзные подсчёты, Эйхенбаум настаивает: «...господствуют три или четыре строфы – пять строф появляются сравнительно редко, а больше семи не бывает. Особую смысловую сгущённость и законченность получают восьмистишия, которые выделяются у Ахматовой как по числу, так и по самому своему характеру» [23; с. 89]. Как видим, Ахматова – поэт, который пишет короткие стихи.

Лаконизм формы и содержания требуют особого принципа построения стиха, и этот ахматовский принцип Эйхенбаум определяет как «установку на интонацию» [23; с. 110]. Этим же путём идёт и Кушнер, утверждающий, что пишет короткие стихи. Одним из основных понятий метапоэтики Кушнера является интонация, он считает, что высокое интонационное напряжение есть обязательным условием поэзии. В процессах обновления поэтического языка Кушнер находит самым важным его связь с устной, живой речью: «Устная речь, разговорная интонация – это неиссякаемый арсенал поэтической речи. Именно за её счет обновляется поэтический язык. Поэт выхватывает и поднимает в поэзию свой ряд речевых конструкций, свой набор интонационных узоров, – не потому ли мы узнаем поэта по нескольким строчкам случайно, наугад раскрытого текста? В устной речи, находящейся в общем пользовании, многие конструкции существуют в полусонном, дремотном, недопроявленном состоянии. Поэт выводит их из забвения, разматывает их до конца, даёт им новую, полнозвучную, полнокровную жизнь» [10; с. 774].

Мы остановились на этом вопросе так подробно, чтобы показать, что аксиальные для поэтики Кушнера принципы генетически связаны с ахматовской традицией. Он почему-то неохотно говорит об этом в своих статьях и эссе, однако «проговаривается» в стихах.

Б. М. Эйхенбаум замечает, что установка Ахматовой на интонацию ощущается как в пределах отдельных строк, так и в целых строфах и целых стихотворениях, особенно заметно движение речевого ритма в восьмистрочниках [23; с. 110]. Поэтому неслучайно диалог с Ахматовой о поэтическом даре и ответе за него Кушнер разворачивает в пределах именно этой поэтической строфы. Речь идёт о стихотворении «За что? За ночь. За яркий по контрасту» (1984), которое состоит из двух октав: первая обращена к восьмистрочнику Ахматовой «Последний тост» (1934), вторая к восьмистрочнику Лермонтова «Благодарность» (1840):

За что? За ночь. За яркий по контрасту  
С ней белый день и тополь за углом,  
За холода, как помните, за астму  
Военных астр, **за разоренный дом.**  
Какой предлог! За мглу сырых лужаек,  
За отучивший жаловаться нас  
Свинцовый век, за четырех хозяек,  
За их глаза, **за то, что Бог не спас.**  
Я пью **за разорённый дом,**  
За злую жизнь мою,  
За одиночество вдвоём,  
И за тебя я пью, –  
**За ложь** меня предавших губ,  
За мёртвый холод глаз,  
За то, что мир жесток и груб,  
**За то, что Бог не спас** [2; с. 211-212].  
**За всё, за всё... друзья** не виноваты,  
Что выбираем их мы второпях,  
За тяжких бед громовые раскаты,  
За шкафчик твой, что глаженьем пропах,  
За тот смешок в минуту жизни злую,  
**За всё, чем я обманут в жизни был:**  
За медь дубов древесную сырую  
И за листовку чугунную перил [15; с. 141].  
**За всё, за всё** тебя благодарю я:  
За тайные мучения страстей,  
За горечь слёз, отраву поцелуя,  
За мечь врагов и **клевету друзей;**  
За жар души, растроченный в пустыне,  
**За всё, чем я обманут в жизни был...**  
Устрой лишь так, чтобы тебя отныне  
Недолго я ещё благодарил [16; с. 445].

Однако не всё так просто. Эйхенбаум отмечает одну синтаксическую особенность поэтической речи Ахматовой –

«ослабление глагола как такого, иные формы сказуемости» [23; с. 99]. Учёный также указывает на особую «смысловую энергетику» [23; с. 93] союзов, что придают ахматовскому стилю совершенно своеобразный характер, подчёркивая, что до Ахматовой роль союзов в стихотворении никогда не была такой значительной. Он обращает внимание на союзы, которые Ахматова «ввела в поэзию как новость и навсегда закрепила их за собой»: первый типичен для взволнованной разговорной речи – «только»; второй имеет архаический характер и придаёт речи торжественный характер – «затем что» [23; с. 97-98].

В стихотворении Кушнера глаголов, выполняющих свою прямую синтаксическую функцию простого сказуемого, только два: «не спас» и «выбираем». Выражением предикативного признака, по сути, становится предлог «за». Предлог «за» в этом тексте несёт огромную интонационно-смысловую нагрузку и, несмотря на свою служебную функцию как части речи, он превращается в ключевое слово–цитату, позволяющее включать в интертекстуальный диалог, кроме названных, и другие тексты, которые не попадают в поле зрения при первом прочтении стихотворения. Не зря автор восклицает: «Какой предлог!», обыгрывая оба семантических значения слова «предлог», ведь и для тоста (Ахматова) и для благодарности (Лермонтов) должен существовать внешний повод, обоснование, предлог. Причём обе речевые ситуации: и произнесение тоста, и выражение благодарности Богу, предполагают торжественную обстановку. Именно предлог «за» создаёт необходимую торжественную интонацию, однако в таком количестве (19), он формирует обличительную коннотацию, придавая стихотворению оттенок инвективы, а вопрос «За что?», поставленный в начале стиха – характер прокурорской речи, незримое же присутствие Бога (и благодаря связи с текстом Ахматовой, и благодаря связи с текстом Лермонтова) имплицитно создаёт атмосферу высшего суда.

Этот вопрос актуализирует мотив «мученического венца», отсылая к воспоминаниям драматурга и поэта М. Д. Вольпина: «...заговорили о Пастернаке, о горестной его судьбе, и вдруг она сказала: «Михаил Давидович, кто первый из нас написал революционную поэму? – Борис. Кто первый выступал на съезде с преданнейшей речью? – Борис. Кто первый сделал попытку восславить вождя? – Борис. Так за что же ему мученический венец?» [1; с. 259–260]. Ответ даст сама же Ахматова в стихотворении «Поэт» («Он, сам себя сравнивший с конским глазом», 1936), утверждая мысль о том, что венец терновый и венец лавровый – это один венец: «За то, что дым сравнил с Лаокооном, / Кладбищенский воспел чертополох, / За то, что мир наполнил новым звоном / В пространстве новом отражённых строф, – / Он награждён каким-то вечным детством, / Той щедростью и зоркостью светил...» [2; с. 202]. Игра вопросов и ответов с помощью предлога «за» позволяет

Кушнеру подключить и другие поэтические тексты и факты биографического характера, эту ахматовскую мысль подтверждающие как жизненным, так и творческим опытом. Слова «За холода, как помните, за астму / Военных астр», действительно, заставляют вспомнить автобиографическую прозу Ахматовой: «После угрюмого военного Севастополя, где я задыхалась от астмы и мёрзла в холодной наемной комнате, мне казалось, что я попала в какую-то обетованную страну» [2; с. 649]. Невозможно не вспомнить ещё одно стихотворение Ахматовой содержащее предлог «за», поскольку оно не только начинается с вопроса, который придаёт ему характер лермонтовской инвективы, но и включает лермонтовский мотив униженной свободы и ссылки на Кавказ – «вертеп разврата» [5; с. 292], а так же мотив «печальных деревень» лермонтовской «Родины» (1841) [16; с. 460]: «Зачем вы отравили воду / И с грязью мой смешали хлеб? / Зачем последнюю свободу / Вы превращаете в вертеп – / За то, что я не издевалась / Над горькой гибелью друзей, / За то, что я верна осталась / Печальной Родине моей. / Пусть так, без палача и плахи / Поэту на земле не быть, / Нам покаянные рубахи, / Нам со свечой идти и выть...» [2; с. 293]. Главная тема ахматовского стихотворения – гражданская судьба поэта.

Если в первом стихотворении, к которому обращён текст Кушнера, лирическая героиня Ахматовой позиционирует себя как женщина, имеющая право сказать жестокие слова мужчине, в них – вызов, так бросают перчатку в лицо, и это право, не маскулинное и не феминное, а глубоко человеческое, ей даёт любовь, то во втором проявляется иная сторона творческой эмансипации, актуальная для России во все времена, – поэт и власть. Тем хуже для поэта, если он – женщина. И если главная тема его творчества – любовь, ведь власть и свобода – непримиримы, а власть и любовь – взаимоисключаемы во всех своих человеческих проявлениях. И этого Кушнер как раз и не может принять в эмансипации Ахматовой, он будто укоряет её пастернаковским шкафчиком, «что глаженьем пропах».

Этот кушнеровский упрек приобретает более чёткую форму в эссе «Анна Андреевна и Анна Аркадьевна» (2000): «...она тяготилась благополучием семейной жизни, ей, поэту, любовь нужна была трагическая, желательна – бесперспективная. И самый долгий период творческого её молчания объясняется, я думаю, не столько давлением советской власти, сколько мирной жизнью с Пуниным» [9; ЭР]. Не любила Ахматова быт и в жизни не была к нему привязана, а покаянную рубаху приняла наравне с мужчиной как неотъемлемую часть наследия русской поэтической традиции, о чём сказала в «Наследнице» (1959): «И покаянную рубаху, / И замогильную сирень» [2; с. 321]. Следует заметить, и это исторический факт, что свою «покаянную рубаху», которая была предложена в 1316 году как условие возвращения во Флоренцию, великий Данте с гордостью

отвергнул. Нужно быть действительно эмансипированной личностью, чтобы принять гражданскую казнь, в какой бы форме она не предлагалась, «за» любовь и «из» любви принять унижение во всём разнообразии его видов: и социальном, и гендерном.

Сложного характера ахматовской эмансипации Кушнер не только не принял, но и не понял, пытаясь приложить к поэту эпохи «железного века» мерку гендерных отношений «века Анны Карениной»: «Разгадываем кроссворд: самая знаменитая русская женщина XIX века (слово из восьми букв)? Каренина. XX-го? Ахматова» [9; ЭР].

Проблему эмансипации как глубинного понимания смысла жизни точно выразил австрийский психиатр, создатель метода экзистенциального психоанализа Виктор Франкл: «Чем более всеобъемлющ смысл, тем менее он постижим. Бесконечный смысл необходимо лежит вне постижения конечного существа. Это пункт, где наука уступает и мудрость берёт верх. Блэз Паскаль однажды сказал: «Сердце имеет доводы, которых разум не знает». Поистине есть то, что называется мудростью сердца. Или можно назвать это онтологическим самопониманием» [21; с. 33]. Творческая и женская эмансипация Ахматовой – мудрость сердца, в глубине которого находят примирение все экзистенциальные оппозиции: женственное/мужественное, поэт/человек, свобода/власть, величие/унижение, память/прощение.

Кушнер неоднократно говорит о том, что ценит раннюю лирику Ахматовой больше её поздних стихов, и заявляет при этом: «Преодолевшая символизм в начале своего блистательного пути, она под занавес «впала» в него, как «в ересь», – и многие поздние её стихи утратили былую точность очертаний, страшно расплывлись, расплылись, страдают водянкой, их и впрямь загубило «величие замысла»» [9; ЭР]. Поэта в поздней ахматовской лирике смущает настоящее время глаголов, которое он связывает, с реальными фактами из жизни стареющей Ахматовой, он совсем не берёт в расчёт временные «прыжки», как их называет В. В. Виноградов, «которые делают неосуществимой проекцию её стихов в одну темпоральную плоскость» [3; с. 629]. И ещё Кушнера смущают свечи, которые в поздних стихах Ахматовой он воспринимает как атрибут театрализованного в духе символистских канонов культа «Прекрасной Старой Дамы» [9; ЭР]. Однако, если рассмотреть все образно-лексические параллели, связанные в поэзии Ахматовой со свечой, нетрудно заметить, что она всегда была атрибутом и мужской, и женской ипостаси поэта. В ахматовских текстах свеча горит или перед ликом иконы, или перед лицом смерти во всех её образах и проявлениях, или в момент творческой бессонницы; свеча символ связи с Богом и ещё с теми, кого уже нет в жизни лирической героини, свеча – символ памяти об ушедших (и живых, и мёртвых); свеча в

руках поэта – его связь с вечностью и с Богом через творчество: при свечах писали, а со свечой в руке шли на крестный ход или на плаху. Свеча у Ахматовой не театральный атрибут, а символ смирения и принятия поэтом своей земной судьбы во имя любви во всех её человеческих смыслах. Об ещё молодой Ахматовой, но уже достаточно зрелом поэте критик К. В. Мочульский пишет: «Ахматова восходит по ступеням посвящения от любви земной к любви небесной» [17; с. 372]. Так до конца в этом своём восхождении Ахматова не сбивается с пути, ведь её глубинная связь с русской психологической прозой лежит не только в пространстве формальном, но и содержательном, её творчество, прежде всего, не отыскивание выразительных средств и деталей, а поиск новых путей гендерного диалога в вечном столкновении мужественности и женственности, в извечном непонимании этих двух начал.

Именно в поздней поэзии Ахматова достигает того, что Франкл называет онтологической мудростью – то, что она упорно ищет от первой до последней написанной строки – точку в пространстве, где произойдёт примирение и соединение гендерных начал, – точку, с которой начнётся качественно новый диалог между мужчиной и женщиной, точку, с которой завяжется если не примирение, то гендерное понимание, желание понять друг друга. И находит ее в поздних стихах, это «прощение»: «Ты не знаешь, что тебе простили...» [2; с. 259].

Кушнер, не воспринявший поздней поэзии Ахматовой, так до конца и не поверил в это восхождение – он отказал Ахматовой в творческом росте. Непонимание сложного характера эмансипированности Ахматовой мешает Кушнеру поверить в её искренность и жертвенность, мешает за маской величия и монументальности разглядеть живое человеческое сердце, в котором память и прощение не вступают в оппозицию. В полемике с Ивановой он пытается найти не очень убедительные аргументы в пользу своего неверия. И этим отличается от Ахматовой, которая решительно и убедительно выразила своё неверие Данте. Она усомнилась в его способности любить эмансипированно, способности созидать любовь, отдалившись от всего внешнего и внутреннего, – ту любовь, которая и есть смыслом жизни свободной личности, независимо от её пола: «Но босой, в рубахе покаянной, / Со свечой зажжённой не прошёл / По своей Флоренции желанной, / Вероломной, низкой, долгожданной...» [2; с. 205].

Сложный характер творческой и женской эмансипации Ахматовой стал камнем преткновения для Кушнера. Поскольку этих двух поэтов связывает общая природа их творческих дарований, поэтическая мастерская Ахматовой стала плодотворной школой для молодого Кушнера в области поэтического языка – продолжая ахматовскую линию, он достиг многого, работая над сжатием

смыслового пространства поэтического текста, насыщая его за счёт диалогизации и введения скупой, но интенсивной живой речи. Короткий стих под пером Кушнера становится лёгким в своём формальном выражении, ёмким по содержанию и индивидуально-неповторимым по интонационному рисунку – как чётко очерченный полёт ласточки. В усвоении и развитии приёмов художественного мастерства Ахматовой поэт принимает раннее её творчество со всеми формальными открытиями и наработками, но не может принять позднее, обвинив своего учителя в поэтической энтропии. Судя по всему, Кушнер не может понять и принять, что развитие поздней Ахматовой по восходящей линии идёт не в области художественных средств выражения, не в области поэтического языка – свой стиль она нашла очень рано и очень рано довела его до виртуозности зрелого мастера, – а в области поисков глубинного смысла поэзии. Собственно, и в её глубинном осознании смысла жизни исключительно через тотальное освобождение-эмансипацию от всего внешнего и внутреннего, сковывающего свободу художника.

### Литература

1. Анна Ахматова в записях Дувакина / вступ. ст., сост. и коммент.: О. С. Фигурнова. – М.: Наталис, 1999. – 367 с. – (Memoria).
2. Ахматова А. А. Стихотворения и поэмы / Анна Андреевна Ахматова. – М.: Эксмо, 2006. – 686 (2) с. – (Библиотека всемирной литературы).
3. Виноградов В. В. О поэзии Ахматовой. Стилистические наброски / Виктор Владимирович Виноградов // Анна Ахматова: Pro et contra. Антология. Том 1. – СПб.: Изд-во Русского Христианского гуманитарного института, 2001. – С. 550-670. – (Русский путь).
4. Выготский Л. С. Психология искусства / Лев Семенович Выготский. – СПб.: Азбука, 2000. – 416 с. – (Academia).
5. Герштейн Э. Г. Судьба Лермонтова / Эмма Григорьевна Герштейн. – 2-е изд. испр. и доп. – М.: Художественная литература, 1986. – 351 с.
6. Гиппиус В. В. Анна Ахматова / Василий Васильевич Гиппиус // Анна Ахматова: Pro et contra. Антология. Том 1. – СПб.: Изд-во Русского Христианского гуманитарного института, 2001. – С. 168-171. – (Русский путь).
7. Жирмунский В. М. Поэтика русской поэзии / Виктор Максимович Жирмунский. – СПб.: Азбука-классика, 2001. – 496 с. – (Academia).
8. Колобаева Л. А. Ахматова и Мандельштам (самосознание личности в лирике) [Электронный ресурс] / Л. А. Колобаева // Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. – 1993. – № 2. – С. 3-11. – Режим доступа к тексту: <http://www.akhmatova.org/articles/articles.php?id=282>.
9. Кушнер А. Анна Андреевна и Анна Аркадьевна [Электронный ресурс] / Александр Семёнович Кушнер // Новый мир. – 2000. – № 2. – Режим доступа к тексту: [http://magazines.russ.ru/novyj\\_mi/2000/2/kushner.html](http://magazines.russ.ru/novyj_mi/2000/2/kushner.html).
10. Кушнер А. С. Интонационная неровность / Александр Семёнович

Кушнер // Три века русской метапоэтики: Легитимация дискурса. Антология. В 4 т. – Т. IV: XX век. Реализм. Соцреализм. Постмодернизм / Под ред. К. Э. Штайна – Ставрополь: Издательство Ставропольского государственного университета, 2006. – С. 772-776.

11. Кушнер А. О поэзии, политике и архитектуре. Интервью Александра Кушнера [Электронный ресурс] / Александр Кушнер // радио «Эхо Петербурга». – 2008. – 9 января. – Режим доступа к тексту: <http://forum.pridnestrovie.com/topic/?id=5271>.

12. Кушнер А. Подтасовка [Электронный ресурс] / Александр Семёнович Кушнер // Новый мир. – 2001. – № 1. – Режим доступа к тексту: [http://magazines.russ.ru/novyi\\_mi/2001/1/kush.html](http://magazines.russ.ru/novyi_mi/2001/1/kush.html).

13. Кушнер А. Стихи / Александр Кушнер // Звезда. – 1995. – № 3. – С. 3-5.

14. Кушнер А. У Ахматовой / Александр Кушнер [Электронный ресурс] / Звезда. – 1989. – № 6. – С. 110-115. – Режим доступа к тексту: <http://www.akhmatova.org/articles/kushner.htm>.

15. Кушнер А. Таврический сад: Избранное / Александр Кушнер. – М.: Время, 2008. – 280 с.

16. Лермонтов М. Ю. Собрание сочинений: В 4 т. – Т. 1. Стихотворения, 1828-1841 / Михаил Юрьевич Лермонтов / ред. В. Э. Вацура; вступ. ст., подгот. текста Т. П. Головановой. – 2-е изд., испр. и доп. – Ленинград: Наука, 1979. – 655 с.

17. Мочульский К. В. Русские поэтессы М. Цветаева и А. Ахматова / Константин Васильевич Мочульский // Анна Ахматова: Pro et contra. Антология. Том 1. – СПб.: Изд-во Русского Христианского гуманитарного института, 2001. – С. 370-373. – (Русский путь).

18. Недоброво Н. В. Анна Ахматова / Николай Владимирович Недоброво // Анна Ахматова: Pro et contra. Антология. Том 1. – СПб.: Изд-во Русского Христианского гуманитарного института, 2001. – С. 112-132. – (Русский путь).

19. Сегал Д. М. Литература как охранная грамота / М.: Водолей Publishers, 2006. – 976 с.

20. Слонимский А. Л. А. Ахматова. Белая Стая / Александр Леонидович Слонимский // Анна Ахматова: Pro et contra. Антология. Том 1. – СПб.: Изд-во Русского Христианского гуманитарного института, 2001. – С. 163-167. – (Русский путь).

21. Франкл В. Э. Человек в поисках смысла: Сборник / Виктор Эмиль Франкл; [пер. с англ. и нем.] / общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева; вст. ст. Д. А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с. – (Б-ка зарубежной психологии).

22. Штайн К. Э. Словарь. Русская метапоэтика. Учебный словарь / К. Э. Штайн, Д. И. Петренко. – Ставрополь: Издательство Ставропольского государственного университета, 2006. – 601 с.

23. Эйхенбаум Б. М. О поэзии / Борис Михайлович Эйхенбаум. – Ленинград: Советский писатель, 1969. – 552 с.

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>Раздел 7. Библиотечное дело</b>	<b>3</b>
<b>Липиева Татьяна Олеговна</b> Организация доступа к электронным ресурсам в интернет- среде вузовских библиотек	<b>3</b>
<b>Раздел 8. История и музейное дело</b>	<b>6</b>
<b>Степанов А.Н., Дмитриева Юлия Сергеевна, Крепец Анастасия Игоревна</b>	<b>6</b>
Письменность как эстетический фактор эволюции социума	
<b>Замятина Надежда Антоновна</b>	<b>10</b>
Социальный портрет крестьянства в Удмуртии	
<b>Имамова Раиса Разимовна</b>	<b>14</b>
Проблема историчности короля Артура	
<b>Кондакова Елена Петровна</b>	<b>19</b>
К вопросу о музейном предмете	
<b>Кривенок Ольга Николаевна</b>	
Начало профессионального педагогического образования на территории Беларуси. Учительская семинария в г.Молодечно	<b>26</b>
<b>Кухта Светлана Васильевна</b>	
Добровольное переселение белорусов в Красноярский край в 1920-1980-е годы	<b>32</b>
<b>Попова Мария Михайловна</b>	
Зарождение телевизионного вещания в городе Красноярске	<b>37</b>
<b>Рахметова Алсу Назилевна</b>	<b>40</b>
Арабское завоевание Испании по вестготским источникам	
<b>Рыжкова Кристина Николаевна</b>	<b>43</b>
Сланцевая революция: проблемы и перспективы России	
<b>Рыжкова Ксения Николаевна</b>	
Северный морской путь: перспективы развития и совершенствования	<b>45</b>
<b>Слайковский Станислав Александрович</b>	<b>48</b>
Западная Сибирь в годы Первой Мировой войны	
<b>Тюжина Марина Сергеевна</b>	
Русские переселенцы и Сибирь (по материалам семейного архива казаков Чупиных)	<b>50</b>
<b>Черная Оксана Валентиновна</b>	
Структурный аспект трансформации крестьянской семьи Среднего Притоболья и Приисетья в конце XIX - начале XX века	<b>53</b>

<b>Раздел 9. Научные обзоры и рецензии</b>	<b>56</b>
<b>Вяткина Юлия Борисовна</b>	<b>56</b>
Антихрист 21 века или теория Раскольниковова в наши дни	
<b>Раздел 10. Политические науки</b>	<b>59</b>
<b>Пузаков Александр Владимирович</b>	<b>59</b>
Сепаратизм в Испании и европейский регионализм	
<b>Хоменко Мария Константиновна</b>	<b>61</b>
Понятие и система гражданско-правовых способов защиты права собственности	
<b>Цыбина Ирина Викторовна</b>	<b>65</b>
Этические концепты зарождающегося либерализма в Англии XVII века	
<b>Раздел 11. Филология, лингвистика, современные иностранные языки</b>	<b>68</b>
<b>Бекмансурова Венера Ануровна</b>	<b>68</b>
Использование игрового метода на ранней ступени обучения иностранному языку	
<b>Вишнева Людмила Ивановна</b>	<b>71</b>
Проблемы речевой культуры в юриспруденции	
<b>Гудзенко Дарья Викторовна</b>	<b>75</b>
Релятивная сема в современной лингвистике (на материале процессуальных фразеологизмов субкатегории «межличностные отношения»)	
<b>Дадашева Анна Таировна</b>	<b>79</b>
Работа над языком художественного произведения как путь совершенствования коммуникативных компетенций учащегося	
<b>Дубровская Е.В., Ольшевская Н.В.</b>	<b>82</b>
Использование опор при обучении иностранному языку	
<b>Землякова Нинель Владимировна</b>	<b>89</b>
Ассоциативно-признаковая основа образных наименований человека	
<b>Карзенкова Елена Петровна</b>	<b>106</b>
Формирование базовых компетенций студента при обучении переводу на родной язык	
<b>Кирилова Анна Владимировна</b>	<b>113</b>
Словообразование как продуктивный способ образования новых слов в современном английском языке	
<b>Кирилова Анна Владимировна</b>	<b>122</b>
Когнитивная лингвистика и термин <i>концепт</i> в лингвистике	
<b>Ляшенко Елена Станиславовна</b>	<b>132</b>
Языковые воплощения обыденных и научных знаний о процессах качественного изменения в английском языке	

<b>Мазуренко Ольга Викторовна</b> Цветосюжет стихотворения А.Блока «Девушка пела в церковном хоре»	<b>137</b>
<b>Михалик Елена Александровна, Попова Ольга Александровна</b> Урал и уральские города в мемуарах ссыльных поляков (на материале книг воспоминаний С.Кулона, Ю.Данеля и В.Корча)	<b>143</b>
<b>Поздеева Гульнара Рафагатовна</b> Чтение как эффективный способ обучения языку и культуре англо-говорящих стран	<b>152</b>
<b>Самарская Анна Валерьевна</b> Стихотворение М.А. Волошина «Душно в комнате...» в аспекте смыслового анализа	<b>155</b>
<b>Сергиенко Ольга Олеговна</b> Анализ антитезных противопоставлений в рассказах Д.Г. Лоуренса	<b>159</b>
<b>Сизоненко Ирина Борисовна</b> К вопросу о речевых актах в судебном дискурсе	<b>168</b>
<b>Ячник Людмила Николаевна</b> «...Ласточкой свободной свершала ты свой утренний полёт»: свобода поэта в рецепции Анны Ахматовой и Александра Кушнера	<b>171</b>

*Научное издание*

**СОВРЕМЕННОЕ  
СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОЕ ЗНАНИЕ  
В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ**

Материалы третьей международной  
научно-практической конференции  
(28 октября 2013 г.)

В 5 томах

**Том 4. Библиотечное дело; история и музейное дело;  
политические науки; филология, лингвистика,  
современные иностранные языки; научные обзоры и  
рецензии**

Издается в авторской редакции  
Компьютерная верстка К.В. Патырбаевой  
Дизайн обложки А.В. Патырбаевой

Подписано в печать 30.10.2013.  
Формат 60x84/16. Усл. печ. л. 10,9.  
Тираж 100 экз.

Редакционно-издательский отдел  
Пермского государственного  
национального исследовательского университета  
614990 г. Пермь, ул. Букирева, 15

Отпечатано на ризографе ООО «Учебный центр «Информатика»»  
614990 г. Пермь, ул. Букирева, 15