



*Славянский мир
в прошлом и настоящем:
языки, литература, образование*

**Сборник научных трудов
Международной научно-практической конференции,
20-22 мая 2015 г.**

Рязань 2015

Министерство образования и науки Российской Федерации
Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина
Факультет русской филологии и национальной культуры
Центр славянской филологии и культуры имени И.И. Срезневского
Лаборатория лингводидактики
и инновационных технологий обучения русскому языку

Славянский мир
в прошлом и настоящем:
языки, литература, образование

Сборник научных трудов
Международной научно-практической конференции,
20–22 мая 2015 г.

Рязань 2015

УДК 482
ББК 81.411.2
С47

Рецензенты:

А.А. Решетова, д-р. филол. наук, проф. (РГУ имени С.А. Есенина),
И.Ф. Герасимова, д-р. филол. наук, проф. (Рязанский филиал МГИК)

С47 **Славянский мир в прошлом и настоящем: языки, литература, образование :**
сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф., 20–22 мая 2015 г. / отв. ред.
В.А. Лаврентьев, Е.В. Архипова ; Ряз. гос. ун-т имени С.А. Есенина. – Рязань,
2015. – 272 с.

ISBN 978-5-88006-889-0

Сборник посвящен рассмотрению важнейших проблем славистики в свете трудов выдающихся отечественных филологов, академиков И.И. Срезневского и О.Н. Трубачёва. В разделах сборника содержатся материалы, отражающие вопросы языкознания, литературоведения и методики преподавания филологических дисциплин. Особое место занимают статьи, посвященные выдающимся отечественным ученым-лексикографам – продолжателям дела академика И.И. Срезневского.

И.И. Срезневский, русский язык, славистика, лексикология, лексикография, лингводидактика, методика преподавания русского языка, методика преподавания литературы, морфология, синтаксис, литературоведение, краеведение.

УДК 482
ББК 81.411.2

Редакционная коллегия:

Г.А. Богатова, академик Государственной академии славянской культуры, доктор филологических наук, почетный профессор РГУ имени С.А. Есенина;
М.Н. Махмудов, проректор по научной работе РГУ имени С.А. Есенина, доцент;
В.А. Лаврентьев, профессор РГУ имени С.А. Есенина (отв. ред.);
Е.В. Архипова, руководитель лаборатории лингводидактики и инновационных технологий обучения русскому языку РГУ имени С.А. Есенина, профессор (отв. ред.);
В.К. Щербин, заведующий сектором Центра системного анализа и стратегических исследований НАН Беларуси; кандидат филологических наук;
Жан Сильва, профессор лицея Святого Жозефа, г. Брессюир, Франция; председатель общества дружбы «Рязань – Брессюир»;
Ю.В. Лазарев, зав. кафедрой журналистики РГУ имени С.А. Есенина, доцент;
А.Г. Гладышев, доцент РГУ имени С.А. Есенина;
И.Н. Хрусталева, доцент РГУ имени С.А. Есенина;
Н.В. Лаврентьева, доцент РГУ имени С.А. Есенина;
Е.А. Догусева, доцент РГУ имени С.А. Есенина.

© Лаврентьев В.А., Архипова Е.В., отв. ред., 2015
© Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина», 2015

ISBN 978-5-88006-889-0

ПРИВЕТСТВИЕ

**и.о. ректора Рязанского государственного университета
имени С.А. Есенина Алексея Александровича Зимины**

Дорогие друзья! Уважаемые коллеги!

Позвольте мне приветствовать вас от имени коллектива преподавателей и студентов РГУ имени С.А. Есенина. Наш вуз – старейшее высшее учебное заведение Рязанской области – в текущем году отмечает свое 100-летие. Знаменательно, что эта конференция проходит в Год литературы и в Дни славянской письменности и культуры.

Сегодня обращение к теме славянства и единства славянских народов особенно важно! К глубокому сожалению, мы являемся свидетелями распада еще недавно духовно единого славянского мира, активного наступления на его духовно-нравственную и культурную самобытность. Вызывают серьезную озабоченность и те негативные процессы, которые происходят сегодня с братским народом Украины. Вот почему так важно сегодня на конференции говорить об одном из главных «стержней» русской нации и России в целом – о русском языке, о русской литературе.

Мы горды тем, что имя нашего земляка – Измаила Ивановича Срезневского – стало символом единения славян. Особенно актуальны его идеи сегодня, когда упрочение позиций русского языка мире становится вопросом государственной важности, а забота о русском языке рассматривается как существенный фактор формирования национального самосознания народа.

Укрепляя новую Россию, нельзя не учитывать, что проблема сохранения русского языка становится проблемой политической. Вот почему мы рассматриваем факт проведения конференции на Рязанской земле как событие, демонстрирующее неразрывную связь поколений, как свидетельство целостности и величия русского языка, литературы и русской культуры, как фактор единения всех славянских народов.

Мы не должны забывать об огромном воспитательном потенциале наследия и личности академика И.И. Срезневского, особенно в процессе формирования современной духовно-нравственной среды, социальных ориентиров и гражданских качеств личности наших студентов!

Уверен, что сегодняшняя встреча послужит делу объединения славянского мира, укреплению общественного согласия, духовно-нравственному возрождению русской нации, упрочению территориального и духовного единства всех народов и стран.

Желаю участникам конференции интересной и плодотворной работы!

От редакторов

В октябре 2015 года академику-слависту Олегу Николаевичу Трубачёву исполняется 85 лет. Более 10 лет назад, в 2004 году, уже после смерти ученого, вышла в свет его книга «Заветное слово». Произошло это накануне Дней славянской письменности и культуры, инициатором празднования которых когда-то был этот выдающийся славист XX века. Великий лексикограф современности, академик РАН, О.Н. Трубачёв был связан с Рязанской землей кровными и духовными узами. Сегодня с разрешения супруги, верного друга и соратника О.Н. Трубачёва – академика Государственной Академии славянской культуры Г.А. Богатовой – мы публикуем в сборнике его статью, которая впервые вышла в газете «Правда» в 1987 году, а затем была напечатана в книге «Заветное слово». Слово это и сегодня звучит необычайно искренне и злободневно. Статья «Славяне. Язык и история» открывает наш сборник.

Идея славянского единства пронизывает труды О.Н. Трубачёва. И в этом он предстаёт перед историей как продолжатель идей своего предшественника – выдающегося слависта, лексикографа, академика И.И. Срезневского, создавшего нетленные «Материалы для словаря древнерусского языка...», а потому ставшего символом единения всех славян.

Слово академика О.Н. Трубачёва – слово патриота, гражданина, русского человека, душой болевшего за славянское единство, – сегодня звучит как наказ потомкам сберечь это единство и основу его – русский язык!

Проф. Е.В. Архипова, проф. В.А. Лаврентьев

Раздел 1

Наследие академика И.М. Срезневского и современность



О.Н. Трубачев (Россия, Москва)

СЛАВЯНЕ. ЯЗЫК И ИСТОРИЯ

В декабре 1984 года в «Правде» была опубликована моя статья «Свидетельствует лингвистика». Тогда мне захотелось, выйдя за рамки своей специальной науки, поразмышлять с пером в руке о том, что волновало многих. Последовали отклики в виде писем, разговоров при встречах, телефонных звонков. Отклики были и в тот же день, и спустя полгода, ибо лишь спустя полгода добралась до Москвы старая женщина с длинным письмом о нынешних судьбах русского народа, адресованным высокому партийному руководству накануне предстоявшего съезда, а перед этим решила зайти ко мне и рассказать еще все своими словами – искренне о наболевшем.

Значит, в статье высказаны не однодневные мысли и чувства, и это меня радует. Но, обрадовавшись, в пору сразу и огорчиться – совсем как в жизни. Та старая русская женщина прибыла в Москву из одной из автономных республик Северного Кавказа, и ее беспокоило более чем скромное положение русских в этих национальных краях. Таково в двух словах содержание ее письма, и, если не принимать во внимание наивных мест, там содержащихся, ее основная мысль не расходится с научно фундированными представлениями экономистов и социологов.

Старушка вовсе не идеализировала русских – ни тамошних, ни других, она знала за многими из них грехи, прежде всего злободневный нынче грех пьянства, но она твердо знала и заедающую их скромность (увы, эта поговорка «скромность заела», кажется, специально придумана русскими про себя).

По-своему созвучны тревогам простой русской женщины с Северного Кавказа заботы читательницы-москвички, очевидно, филологически образованной:

«Чего только не услышишь, причем не по секрету, а прилюдно, на шумном перекрестке: что «Слово о полку Игореве» – подделка, что русский язык –

протатаренный (эти «знатоки» к татарским относят такие даже слова, как «князь» и «изба»), что и русские-то – не русские, а некое «смешение», что «до Петра был мрак, лавок даже не было, верней, лавки-то были, а вот стульев не было». Эти горе-проповедники порой даже не скрывают своего сожаления, что слепая судьба обрекла их говорить на русском языке».

Не нуждается в особых доказательствах, что тенденциозные воззрения на языковое и историческое прошлое славян можно встретить отнюдь не только «на Западе». В мои намерения не входит давать здесь подробное изложение этого многотрудного научного вопроса. К тому же однозначная демаркация на «Запад» и «не-Запад» явилась бы лишь очередным упрощением.

Года три тому назад у нас в институте побывал молодой зарубежный историк раннего славянства Яков Бачич. Сам он югослав, хорват, но живет и работает в США в университете города Юджин штата Орегон. Он принес с собой свою диссертацию, защищенную в Колумбийском университете, основное содержание которой сводилось к ревизии непрекращающегося приращения самостоятельного исторического прошлого славян в трудах некоторых французских, американских, западногерманских историков. Сделано это им было добротнo, с фактами в руках.

Да, угодно это кому или неудовольно – престиж русского языка в мире весьма высок. Если ограничиться только научными специалистами, то на русском языке читают литературу очень многие ученые, профессионально с русским никак не связанные. Разумеется, представлять себе дело так, что все это происходит при всеобщем единодушном одобрении, было бы наивностью. Здесь тоже множество градаций и различий.

Один пример. Профессор Канзасского университета в США Г. Гальтон, прежде живший и работавший в Вене и вообще – выходец из Восточной Европы, написал как-то рецензию на сборник работ другого такого же выходца А. Исаченко. Мы узнаем из рецензии Гальтона, что русский язык, оказывается, вовсе не типичный славянский язык, тем более что его положение периферийно. При этом, однако, остается неясным, что значит «типичный» славянский язык и имеются ли такие в природе. Ведь каждый язык в сущности нетипичен, то есть неповторим, в том числе и русский. И так называемая периферийность положения русского языка в современной науке должна объективно расцениваться как преимущество, способствующее сохранению многих его древних особенностей.

В рецензированном сборнике была переиздана статья Исаченко «Индоевропейская и славянская терминология родства в свете марксистского языкознания». Вернее, она называлась так раньше, в 1953 году, когда вышла впервые в Чехословакии. А будучи переиздана в западном издательстве, стала называться короче – без слов «в свете марксистского языкознания». Если одна и та же работа один раз предлагается «в свете марксистского языкознания», а другой раз – уже «не в свете», у нас это квалифицировалось бы как ренегатство. Впрочем, и в Западной, и в Восточной Европе лингвисты хорошо знали Исаченко как человека скользкого и склонного к конъюнктурщине.

Несколько лет назад он умер, и тут проявилась любопытная тенденция. Создается впечатление, что его беспринципные, а по форме броские высказывания, его охаивание древнерусских корней современного русского языка, самобытности его развития были оценены по достоинству «любителями» русского слова и взяты на вооружение в неглупом расчете на то, что иные бесславные конкретные обстоятельства жизни покойного со временем поблекнут. Нужное для них останется.

Эти не очень явные, но ощутимые перемены во взглядах на такого человека (а человека от ученого отрывать нельзя) автору приходилось наблюдать и у своих московских знакомых. Люди, раньше откровенно называвшие Исаченко неприятным человеком, впоследствии почтили его посылкой своих статей в юбилейный сборник, другие, резко критиковавшие его как пасквилянта на все русское, теперь уже с некоторым пиететом вспоминают, что он занимался типологией славянских языков. Чего здесь больше – фрондерства, игры в свое особое мнение или потакания моде, которая, как и во все времена, проистекает откуда-то со стороны?

Разборчивость в таких делах, как знакомство, а тем более сотрудничество, вещь не последняя. А люди порядочные во все времена не останавливались и перед тем, чтобы раззнакомиться с теми, кто элементарно нарушает этику. Говорю это к тому, что в науке о языке, где идеи и проблемы тесно переплетены с историей общества, с вопросами национальной чести, престижа и достоинства, с общечеловеческими критериями, безусловно, очень важно насаждать и поддерживать международное и межнациональное взаимопонимание. Но проверкой всему должен оставаться этический критерий. Не нами замечено, что именно в технически перенасыщенный век этика приобретает огромное значение. Именно потому, что экономика и техника, казалось бы, заслоняют этику и этическое. Именно потому также, что одновременно угрожающе растут делячество, выдаваемое за деловитость, спекуляции всякого рода, снобизм.

Русский народ, который никогда не надо было учить самоотверженности, как известно, принял на себя максимальную тяжесть последних войн, экономических усилий и подъемов. Можно сказать, что он во многом добровольно потеснился, сознательно помогая другим нациям и народностям. Долгое время у нас к тому же было как-то не принято выносить подобные вещи на обсуждение. А между тем речь идет не о пустяках и не о впечатлениях, а о тенденциях.

Доходит до того, что сейчас в научной литературе, да и у широкой общественности набрало силу мнение, что якобы неудобно называть нашу начальную письменность и ее язык русскими, поскольку это общее наследие языка и культуры не одних русских, но и украинцев и белорусов. Вот пример, когда из верной посылки делаются неверные выводы. Ведь Русь X–XI веков никак иначе себя сама не называла, а только Русью, Русской землей. Начать называть этот ранний период языка и литературы древнево-сточно-славянским значило бы фактически переименовать его.

Украинские и белорусские товарищи не должны беспокоиться за прошлое своих языков и письменных традиций: оно у них было и остается общим с русскими. Ясно одно: живущая с Древности традиция названий «Русь», «русский», «Русская земля» не должна легковесно отменяться или заменяться, ибо подобные замены порой рискуют обернуться злоупотреблением.

Из союзных республик, особенно из Средней Азии, поступают сигналы об ухудшении владения русским языком, и хотя его позиции там важны не сами по себе, а как позиции языка межнационального общения, то есть средства культуры, в котором должно быть заинтересовано как раз местное население, они – это следует признать – не расширяются, а сокращаются. В свою бытность членом ВАК мне приходилось слышать о случаях, когда приглашавшийся на заседание республиканский научный работник вез с собой переводчика, через которого объяснялся с экспертами. Советский ученый, деятель культуры, не знающий русского языка, – это нельзя назвать нормальным явлением.

Но можно ли говорить об этом как о русификации? Дело обстоит иначе. Давно пора считаться с тем фактом, что у нас в стране возник и функционирует языковой союз. Специфика такого явления, как языковой союз, раскрытого наукой XX века, заключается, как правило, в наличии группы контактирующих языков при ведущей, организующей роли одного культурно наиболее влиятельного языка региона (классический пример: балканский языковой союз при аналогичной роли греческого языка). Между тем в наших филологических кругах при обсуждениях упорно требуют говорить о паритетности взаимовлияний не только русского языка на национальные, но и наоборот. Но вдумайтесь, сопоставимые ли это вещи – влияние русского языка на чукотский и – обратно – чукотского на весь русский и т. д. и т. п. Равенство наций и языков неоспоримо, но формально паритетная трактовка реальных межъязыковых и межнациональных отношений оборачивается очередным злоупотреблением справедливыми лозунгами.

Более ста пятидесяти лет назад Пушкин написал стихотворение «Клеветникам России», и нет, считаю, в его поэтическом наследии строк, которые звучали бы до сих пор так актуально. Эти стихи в те времена не были до конца поняты читательской публикой. Тогда, как и сейчас, европейская печать старалась подхватить каждый повод для разжигания антирусских настроений.

О чем шумите вы, народные витии...

Народные витии – это ведь не «народные ораторы», как можно было бы понять сейчас, это те, кто присваивает себе право вещать от имени целых наций. Именно в их и им подобных действиях Пушкин увидел злоупотребление справедливыми национальными лозунгами. Именно против злоупотребления гневно и бесстрашно выступил Пушкин. Прошло время, а отповедь «Клеветникам России» гремит как будто написанная вчера.

Подводя предварительные итоги и трезво, безбоязненно оценивая нынешнюю обстановку международного и межнационального общежития, то, как она отражается на судьбах языка, в эволюции национального самосознания, думаю, будет правильно, если мы, филологи, согласимся, что сами еще не вполне осознали меру собственной ответственности. Нынешняя русистика отчасти сдала свои позиции, достигнутые во времена таких ученых, как В.В. Виноградов и Ф.П. Филин. Вернуть эти достижения и идти дальше, смело решая задачи, которые сама жизнь ставит перед вами, – к этому обязывает нас идущая в стране перестройка.

«Правда», 28.03.1987

Ю.М. Лоциц (Россия, Москва)

РОДНАЯ РЕЧЬ ОЛЕГА ТРУБАЧЁВА

***О книге «Заветное слово» (издательство «Ихтиос», М., 2004)
и ее авторе***

Олег Николаевич Трубачёв был великим языковедом XX и самого начала XXI века, всемирно признанным этимологом – разведчиком древнейших корней славянской речи, «человеком словаря». Но памятен он и долго будет любезен русскому и славянскому читателю также и тем, что, уже став ученым с мировым именем, не замкнулся в академическом коконе, но с энергией возвращенной молодости стал искать пути к самой широкой аудитории. Скорее всего, таким рубежом в его творчестве можно считать 1984 год, когда опубликованная в «Правде» статья «Свидетельствует лингвистика» открыла миллионам читателей Трубачёва-публициста. В итоге ученый оставил нам не только тома монографий, словарей, сотни выступлений в специальных филологических изданиях, но и богатое, несмотря на свою сравнительную компактность, публицистическое наследие. Именно это наследие не в последнюю очередь подсказывает нам, что мы вправе говорить об О.Н. Трубачёве как о великом гражданине России и выдающемся славянофиле наших дней.

Мы еще не вполне расстались со временами, когда само понятие славянофил считалось ругательным. Только совсем уж молодые люди могут не знать, что это был хлесткий ярлык тогдашней идеологии, одно из самых отрицательных ее определений в адрес всяческих реакционеров минувших дней. наших славянофилов XIX века, таких как Алексей Хомяков, братья Иван и Петр Киреевские, Константин и Иван Аксаковы, Юрий Самарин, Степан Шевырёв, идеологи той эпохи старались представить как людей косных, старозаветных, национально ограниченных, как недоучек и льстецов перед царской властью. И это несмотря на то, что невооруженным взглядом видно: славянофилов отличала как раз энциклопедическая европейская образованность, а за отважность суждений по любым гражданским вопросам им

доставалось от властей предрержащих гораздо больше и чаще, чем нашим тогдашним западникам.

Но сегодня русское общество уже выстрадало, заслужило право употреблять эти старые понятия – «славянофил», «славянофильство» – в положительном и благодарном смысле. И в широком смысле тоже, не связывая их только с группой замечательных единомышленников, живших в XIX веке, но и распространять эти понятия на будущее и на прошлое.

Если смотреть на славянофильство как на духовное служение славянскому миру, то впервые такое призвание ярчайшим образом проявилось еще в IX столетии – в деятельности солунских братьев, равноапостольных «учителей словенских» Кирилла и Мефодия. Это были действительно самые первые за всю истории славянства славянофилы. Такое имя ими заслужено не только по их великой и бескорыстной любви к славянству, но и потому, что они руководствовались идеей соборного соединения в единой вере и едином литературном языке разных славянских племен и наречий. Эта же великая идея у нас на глазах осуществлялась в научных и публицистических трудах Олега Николаевича Трубачева. Более того, по уникальности вклада в культуру славянства, по масштабу личности, по глубине осмысления общих истоков славянских наречий наши «первоучители» через мглу веков разглядели бы в Трубачёве, пожалуй, самого – за всю историю славянского мира – достойного из своих единомышленников и сподвижников. И пусть те, кто поспешит с усмешкой отмахнуться от такого фантастически звучащего предположения, попробуют для начала его оспорить и назовут другое имя или имена. По крайней мере, сам Олег Николаевич неоднократно в своих выступлениях, обращаясь к прошлому славянской культуры и научной мысли, поминая добрым словом Шафарика, Добровского, Срезневского, Штура или ученых более близких к нему по времени, чаще всего взывал, однако, к памяти именно великой солунской двоицы. То и дело озирался на их опыт всеславянского служения, на их слово о взыскомом славянском единстве. Как никто другой в наше время О.Н. Трубачёв чувствовал свое глубинное с ними родство.

Те, кто встречался и беседовал с ним в последние годы его жизни, знают, что он жил под натиском постоянных сильнейших огорчений. Всегдашняя академическая сдержанность все чаще стала изменять ему – под напором боли за несчастный, на глазах деформируемый славянский мир. Он переживал не только из-за постоянных – и внутри страны и за ее ближайшими пределами – утеснений и оскорблений, которым подвергался восточнославянский монолит, или то, что еще недавно представлялось монолитом, а теперь походило на кучу обломков, близких к предельному раздроблению. Его угнетали вести, которые приходили с Балкан или из Чехословакии или из других славянских стран. Угнетали прежде всего потому, что единство славянского мира было для него и исторической данностью, и идеалом, было его работой, смыслом его жизни.

Он видел этот происходящий у всех на глазах распад, чаще всего провоцируемый извне, но он, несмотря на свою всеславянскую и даже всемирную известность, почти не мог высказать свое мнение о происходящем вслух, громко. Он переживал при этом то или почти то самое чувство, которое в эти годы переживали тысячи, даже миллионы его сограждан. Можно ли представить ситуацию более оскорбительную? Обществу ежедневно внушается, что демократия победила, гласность торжествует. И в то же самое время высказаться громко, вслух нельзя. На слово русского человека о себе, о своей стране, о мире наброшен отвратительный цензурный намордник.

И все же он не сдавался. Он в своих лекциях, в статьях, публикуемых самыми ничтожными тиражами, продолжал настаивать на необходимости поисков славянского единства – в истории, в современности, в будущем. Идея единства была воздухом, которым он дышал. Она окружала его в повседневной кропотливой словарной работе с русским языком и со славянскими языками. Она постоянно навещала его в многолетних розысках подлинной прародины славянства, которую он искал и обрел не где-нибудь на задворках, а в самом центре Европы – на Дунае. Та же самая идея окрыляла ученого, когда он приступил к определению и уточнению контуров громадного коллективного труда – «Русской энциклопедии». (Трубачёвские определения образа и состава будущей энциклопедии оставлены XXI веку в качестве научного и гражданского завета, к исполнению которого сегодня, увы, никто еще не решается приблизиться). Идея единства составила суть обнародованной О.Н. Трубачёвым концепции «Русского языкового союза». Знакомясь с ней, мы переживаем очищающий душу порыв при последнем акте случившейся трагедии: да, СССР как держава разрушен, но держава русской речи как незаменимого средства межнационального общения жива, здравствует и будет жить в облике мощнейшей духовной скрепы. А, значит, из трагедии может быть найден достойный выход. Уверенность в этом не оставляла О.Н. Трубачёва ни на минуту. Ведь он был человеком особого закала. Двенадцати лет отроду, он, сталинградец, пережил ужас непрерывных бомбардировок волжского города и вел себя бесстрашно, судя по страницам дневника, печатаемого в этой книге. Великолепное знание родного корнесловия, домашних и летописных преданий подсказывало ему, что Трубачёвы – старого казацкого роду. За кем-то из предков закрепилось это прозвище как за войсковым трубачём. Кто-то из тех Трубачёвых оказался в Сибири – среди сподвижников или последователей Ермака. До последних лет жизни, несмотря на академические вериги, Олег Николаевич Трубачев любил ездить, и последний его выезд оказался самым по-казачьи решительным – на Камчатку, где он изложил в телевизионных беседах все главные идеи своей жизни.

Перечитаем сегодня его избранные статьи, воспоминания и беседы. О своем авторе они свидетельствуют не только как о великом гражданине русского языкового союза. И не только как о выдающемся ученом наших

дней. Его слово – подлинно писательское слово. И менее, и более опытным в литературном деле, – всем нам есть чему поучиться, когда мы слышим эту благородную, необыкновенно точную и выразительную родную нам речь.

В.К. Щербин (Беларусь, Минск)

РЕЦЕПЦИЯ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИХ ИДЕЙ И.И. СРЕЗНЕВСКОГО В РАБОТАХ Г.А. БОГАТОВОЙ

В статье показана особая роль отечественного лексикографа Г.А. Богатовой в увековечении памяти академика-слависта И.И. Срезневского.

славистика, лексикография, И.И. Срезневский, Г.А. Богатова, словарь.

Недавно мы отпраздновали двухсотлетний юбилей со дня рождения Измаила Ивановича Срезневского, выдающегося русского филолога и одного из лучших представителей старинного рязанского рода Срезневских. За 130 с лишним лет, которые минули после смерти Измаила Ивановича, история русской науки пополнилась многими тысячами новых славных имен своих героев и подвижников, в числе которых есть и такие известные всему миру филологи, как М.М. Бахтин, В.В. Виноградов, Д.С. Лихачев, Л.В. Щерба, О.Н. Трубачев и др. Но даже в лучах заслуженной всемирной славы этих замечательных русских филологов исполинская фигура академика И.И. Срезневского, этого «первого доктора славянской филологии» [7] в России, не померкла, а сформулированные им лексикографические идеи и стратегические задачи русской филологии все так же волнуют его далеких потомков. Личность И.И. Срезневского и его многочисленные труды как магнитом притягивают к себе внимание все новых и новых поколений отечественных филологов. Достаточно сказать, что библиография работ только к одной статье об И.И. Срезневском, опубликованной в биобиблиографическом словаре «Востоčnoславянские языковеды» [14, с. 219–232], содержит около полусотни названий, а среди авторов этих работ в ней представлены имена академиков И.И. Давыдова, Я.К. Грота, Е.Ф. Карского, В.И. Ламанского, А.И. Соболевского, И.В. Ягича, иных известных отечественных языковедов (Л.А. Булаховского, Б.А. Ларина, С.Г. Бархударова и др.). Общий же список работ, посвященных изучению творческого наследия И.И. Срезневского, в современной мировой науке исчисляется многими тысячами названий.

И все же в этом необъятном множестве самых разных по жанру (научных, научно-популярных, публицистических и прочих) публикаций о И.И. Срезневском мне особо хочется выделить те два десятка работ, которые подготовлены о нем доктором филологических наук, профессором Галиной Александровной Богатовой. На мой взгляд, существует целый ряд

веских оснований для подобного выделения работ Г.А. Богатовой о И.И. Срезневском. Рассмотрим **первое** такое **основание**. До появления работ Галины Александровны о сегодняшнем юбиларе большая часть исследователей творческого наследия ученого акцентировала свое внимание на двух основных моментах: 1) на изучении многогранных научных интересов И.И. Срезневского, рамки которых включали не только филологические дисциплины (славистику, историю русского языка, палеографию, методику преподавания языков, лексикографию, диалектологию, классические языки и проч.), но и другие гуманитарные и социальные науки (педагогика, политические науки, этнографию, статистику, политэкономия, право, общую историю, археологию, библиографию, источниковедение и многие иные); 2) на рассмотрении одной какой-либо стороны его деятельности, причем порой не самой важной.

Последнему в немалой степени способствовало то обстоятельство, что каждый из представителей перечисленных выше наук и учебных дисциплин, в развитие которых И.И. Срезневский внес свой вклад, при желании мог выбрать для себя из богатого научного наследия ученого те или иные его работы для изучения, которые при этом существенно различались между собой тематически. Вполне естественно, что результатами такого узкоспециализированного изучения становились созданные представителями разных наук и дисциплин весьма отличающиеся образы И.И. Срезневского: как слависта [16], как методиста [22; 19; 17; 3; 23], как «учителя русских революционеров-демократов» [21], как исследователя русского языка [1], как исследователя украинского языка [15], как историка русского языка [18] и т.д.

Академик И.И. Срезневский действительно был разносторонне одаренной личностью. Достаточно сказать, что первые свои диссертационные исследования он посвятил политической науке и политэкономии, а из более 800 опубликованных работ И.И. Срезневского [8, с. 113] в библиографический указатель литературы по русскому языкознанию включено менее половины его публикаций (к примеру, составленный академиком А.Ф. Бычковым список трудов И.И. Срезневского включает 389 названий книг и статей [4, с. 554]). Именно поэтому обилие и тематическое разнообразие его трудов порой производили на его современников впечатление пестроты и даже, по выражению академика И.В. Ягича, «чего-то отрывочного» [6, с. 70]. На наш взгляд, главная заслуга Г.А. Богатовой как раз и состоит в том, что ей удалось показать обманчивость такого впечатления пестроты и отрывочности в политематических исследованиях И.И. Срезневского. Благодаря скрупулезному изучению многочисленных научных трудов ученого, в том числе и небольших по объему заметок, Галина Александровна смогла установить, что именно «разработка материалов для Словаря русского языка» названа И.И. Срезневским «главным занятием» своей жизни [6, с. 74]. Нашла Г.А. Богатова и написанную И.И. Срезневским биографию выдающегося немецкого лексикографа Я. Гримма, создателя первого немецкого исторического словаря, посредством которой, скорее всего, И.И. Срезневский объяс-

нял и свое увлечение многими частными исследованиями, объединенными одной общей целью – созданием исторического словаря древнерусского языка.

В указанной биографии Я. Гримма И.И. Срезневский, в частности, писал следующее: «Академик Гримм долгое время ограничивался частными исследованиями, которые печатал то в записках Берлинской академии, то в повременных изданиях. Нельзя, однако, сказать, что тратил он на этих мелких трудах свое значение: ни одна из его статей не пропадала даром для науки; каждаяставляла в новом свете ту или иную сторону понятий или быта средних веков, каждая была изучаема и наводила на новые мысли и труды. Нет сомнения, что все частные исследования Я. Гримма будут изданы вместе, и тогда выкажется, думаю, что Гримм этими отрывочными трудами содействовал главной цели своей деятельности, разумению своего народа в его прошедших судьбах». Г.А. Богатова дополняет приведенную мысль И.И. Срезневского о Я. Гримме следующим образом: «В таком жестком режиме самоограничения, имея своей основной целью создание словаря, работал и Срезневский» [10, с. 7]. В другой своей работе, анализируя университетские обязанности и занятия И.И. Срезневского (как профессора кафедры славянских наречий Петербургского университета, декана историко-филологического факультета, а позднее и ректора этого университета), Г.А. Богатова вновь возвращается к своему выводу о главном жизненном предназначении И.И. Срезневского: «Но и во множестве обязанностей он старался не терять из виду основного замысла – создания словаря, намечал этапность в осуществлении этой работы» [9, с. 112].

Для сравнения: в отличие от Г.А. Богатовой, которая считает, что «именно «Материалы для словаря древнерусского языка по письменным памятникам» сконцентрировали в себе, систематизировали разносторонние исследования Срезневского, собрали отрывочные труды в единое целое» [6, с. 70], другие исследователи лексикографической деятельности И.И. Срезневского особо не выделяли ее из всей совокупности многочисленных занятий и обязанностей ученого. К примеру, Р.М. Цейтлин в своем «Кратком очерке истории русской лексикографии» (М., 1958) пишет об этой стороне его деятельности следующим образом: «Лексикографическая работа Срезневского шла параллельно со всей его деятельностью неутомимого исследователя памятников древнеславянской и особенно древнерусской письменности» [24, с. 68]. В свою очередь, в пространной статье об И.И. Срезневском белорусского исследователя М.Г. Булахова анализу лексикографической деятельности ученого отводится менее 15% от общего объема текста статьи, хотя ее автор в целом сознает значение указанного вида деятельности в судьбе И.И. Срезневского: «Еще в 40-50-е годы он задумал создать большой исторический словарь русского языка, что в дальнейшем стало делом всей его жизни» [14, с. 225].

Наконец, даже в статье А.С. Львова «Работа И.И. Срезневского над древнерусским словарем», в которой детально анализируется лексикографическая методология ученого и показывается, «как тонко понимал Срезнев-

ский значения отдельных слов в текстах древнерусской письменности. Многие объяснения значений слов бесспорны и представляют золотой фонд нашей лексикографической практики» [20, с. 149], тем не менее, даже в этой статье, целиком посвященной словарной деятельности И.И. Срезневского, значение «главного занятия» ученого и «дела всей его жизни» явно недооценивается. В частности, заключительный вывод к своей статье А.С. Львов сформулировал следующим образом: «...ввиду незавершенности труд Срезневского... имеет много недоработанного, поэтому он не является словарем, а только материалом для словаря древнерусского языка, как об этом гласит само название, данное этому труду Отделением русского языка и словесности Академии Наук» [20, с. 150]. Минувшие с момента публикации данной статьи полстолетия опровергли ее заключительный вывод, о чем свидетельствуют следующие слова Г.А. Богатовой в ее последней, четвертой по счету (предыдущие три персоналии И.И. Срезневского, написанные Г.А. Богатовой, выходили соответственно в 1985-м году [6], 1998-м году [11] и 2000-м году [12]), персоналии, посвященной И.И. Срезневскому: «Исследователю, лексикографу, преподавателю вуза по-прежнему и в конце XX века нужны «Материалы» И.И. Срезневского: 4-е издание этого единственного законченного от А до Я словаря, предпринятое в 1989 г. издательством «Книга»..., разошлось мгновенно и в свою очередь уже стало библиографической редкостью» [13, с. 138].

Вторым основанием для выделения работ Г.А. Богатовой об И.И. Срезневском служит тот очевидный факт, что в этих работах анализируется весь спектр лексикографических достижений И.И. Срезневского: от практических словарных работ ученого, включая «Материалы для словаря древнерусского языка» (СПб., 1893–1912) и целый ряд «промежуточных» словариков и словарных картотек, до теоретических трудов исследователя в области славянской лексикографии. Причем, если о практических словарных достижениях И.И. Срезневского немало было написано и до появления работ Г.А. Богатовой о нем, то при рассмотрении многих вкладов ученого в лексикографическую теорию ей практически пришлось идти «по целине». К примеру, в монографии «История слова как объект русской исторической лексикографии» (М., 1984), вобравшей в себя результаты докторской диссертации Г.А. Богатовой, впервые всесторонне раскрыта определяющая роль И.И. Срезневского в формировании указанного направления русской словарной науки: «Рождению жанра русской исторической лексикографии способствовала огромная работа И.И. Срезневского в трех направлениях.

1. Славистика и лексикография. ...Период путешествия по славянским странам заполнен у Срезневского словарной работой: он ведет записи лексики... славянских языков. Таким образом, лексикологические и лексикографические представления И.И. Срезневского формировались на широком славянском фоне.

2. Систематизация источников и лексикография. Занимаясь публикацией памятников письменности и их систематизацией, И.И. Срезневский от ис-

точниковедческих задач, стоящих перед отечественной филологией, переходит к лексикографическим задачам и работам...

3. Историческая лексикография: накопление картотеки, практические начинания. В 40-х годах были уже составлены И.И. Срезневским краткие словари и указатели» [5, с. 47–48] к многим памятникам древнерусской письменности.

В свою очередь, безусловно, новаторский характер носит проведенное Г.А. Богатовой изучение многочисленных публикаций И.И. Срезневского в области **словарной критики**: «В «Разборах» и «Обзрениях замечательнейших из словарей», предпринимавшихся И.И. Срезневским в 40-х – 70-х годах XIX в., содержался анализ состояния филологии в целом, давался лексикографический фон – славянский и европейский – того или иного времени, определялись возможности лексикографии, ее ближайшие и перспективные задачи, описывались обращающие на себя внимание лексикографические приемы, принципы классификации и отбора лексики, применяемые в отдельных словарях» [9, с. 109]. Значительный интерес для современной металексикографии представляет подкрепленный материалами наблюдений вывод Г.А. Богатовой о том, что «не только анализ словарей, но и рецензии на работы современников этнографического или исторического характера бывали часто подчинены основному делу Срезневского – созданию словаря древнерусского языка» [6, с. 72].

Наконец, по результатам изучения металексикографических работ И.И. Срезневского целый ряд принципиально новых обобщений сформулирован Г.А. Богатовой для следующих разделов теоретической лексикографии: 1) в рамках **словарной типологии** пользуется немалым спросом проведенное ею системное описание нескольких новых типов исторических словарей, предложенных И.И. Срезневским (этимолого-этнографического словаря славянских наречий [10, с. 5], объяснительного словаря-комментария исторических терминов [5, с. 45], общего, полного филологического словаря на базе всех доступных памятников национальной письменности [5, с. 46], словаря к отдельному памятнику письменности [9, с. 112], словаря культурных реалий эпохи [5, с. 54] и др.); 2) специалистам, работающим в области **лексикографической параметрии**, безусловно, будут интересны результаты изучения Г.А. Богатовой принципов построения словарной статьи, сформулированных И.И. Срезневским [6, с. 75], а также способов решения последним проблемы заглавия в словарной статье [6, с. 78]; 3) такой раздел металексикографии, как **организация словарной работы**, только выиграет, если в его рамках найдут практическое применение описанные Г.А. Богатовой пути и способы формирования И.И. Срезневским алфавитных каталогов и указателей [5, с. 53], словарных картотек и пробных словарных изданий [6, с. 73], лексикографических традиций и словарных династий [4, с. 557–558]. Признаюсь честно: именно обобщающие работы Г.А. Богатовой, в которых раскрываются лексикографические взгляды и идеи И.И. Срезневского, подтолкнули меня к написанию своей статьи

о значении работ последнего для формирования белорусской лексикографической традиции [25], а также совместной (с Е.В. Архиповой) статьи о лингвистических и лингводидактических аспектах изучения трудов И.И. Срезневского [2].

В качестве **третьего основания** для особого выделения работ Г.А. Богатовой о лексикографической деятельности И.И. Срезневского можно рассматривать те исключительно многообразные подходы и разножанровые текстовые формы, которые она использовала в процессе популяризации словарного наследия этого великого ученого. В числе таких организационных подходов и мероприятий можно назвать следующие: 1) организацию Г.А. Богатовой выездов участников московских лексикографических конференций в с. Срезнево – на «малую Родину» рода Срезневских; 2) проведение ею лексикографических конференций на базе школьного музея И.И. Срезневского в г. Рязани; 3) установление личных контактов с наследниками И.И. Срезневского, проживающими в Санкт-Петербурге, и многие другие. Не менее богат и перечень текстовых форм разных жанров, использованных лично Г.А. Богатовой для распространения прогрессивных словарных идей И.И. Срезневского: 1) форма книги для учащихся [6]; 2) форма научно-популярной статьи [7]; 3) форма предисловия к словарю И.И. Срезневского [10]; 4) форма рецензии на сборник избранных работ выдающегося ученого [8]; 5) форма персоналии [11; 12; 13] и др.

Отдавая дань уважения лексикографическому таланту академика И.И. Срезневского, этого выдающегося представителя славного рязанского рода, считаю нелишним заметить, что конференция в Рязанском государственном университете дает хороший повод сказать добрые слова и о той уроженке Рязани, известном историке русской лексикографии, профессоре Галине Александровне Богатовой, которая своими научными и научно-популярными трудами об И.И. Срезневском, своими организационными инициативами по проведению многочисленных научных конференций в его честь во многом и обеспечила должный масштаб недавних юбилейных торжеств по поводу празднования двухсотлетия со дня рождения Измаила Ивановича Срезневского и заложила традицию проведения славистических конференций в Рязанском государственном университете.

Литература

1. Автономов П. Что сделал И.И. Срезневский для изучения русского языка? // Филологические записки. – 1912. – Вып. I. – С. 87–101; Вып. II. – С. 276–291; Вып. III. – С. 325–339; Вып. IV. – С. 537–558.
2. Архипова Е.В., Щербин В.К. Культурные концепты в словаре И.И. Срезневского (лингвистический и лингводидактический аспекты) // Функциональная лингвистика. – № 6. – Симферополь: КРИПКО, 2014. – С. 14–15.
3. Барина Е.А. Срезневский и его вклад в методику развития связной речи // Русский язык в школе. – 1980. – № 2. – С. 61–62.

4. Богатова Г.А. Академик И.И. Срезневский (1812–1880) и его лексикографические труды // Известия АН СССР. Серия литературы и языка. – 1980. – Т. 39. – № 6. – С. 552–558.
5. Богатова Г.А. История слова как объект русской исторической лексикографии. – М.: Наука, 1984. – 256 с.
6. Богатова Г.А. И.И. Срезневский: Книга для учащихся. – М.: Просвещение, 1985. – 96 с.
7. Богатова Г.А. Первый доктор славянской филологии // Русская речь. – 1987. – № 3. – С. 85–91.
8. Богатова Г.А. Рец. на: И.И. Срезневский. Русское слово: Избранные труды. – М.: Просвещение, 1986 / Сост. Н.А. Кондрашов // Русский язык в школе. – 1987. – № 4. – С. 113–114.
9. Богатова Г.А. Академик И.И. Срезневский и славянская историческая лексикография // Вестник АН СССР. – 1988. – № 4. – С. 109–117.
10. Богатова Г.А. Предисловие // Срезневский И.И. Словарь древнерусского языка. – Т. 1, ч. 1. – М.: Книга, 1989. – С. 5–10.
11. Богатова Г.А. Измаил Иванович Срезневский (1812–1880) // Отечественные лексикографы. XVIII–XIX вв. Материалы для хрестоматии / Под ред. Г.А. Богатовой. – М.: Наука, 1998. – С. 73–108.
12. Богатова Г.А. Измаил Иванович Срезневский (1812–1880) // Отечественные лексикографы. XVIII–XX века / Под ред. Г.А. Богатовой. – М.: Наука, 2000. – С. 123–156.
13. Богатова Г.А. Измаил Иванович Срезневский (1812–1880) // Отечественные лексикографы. XVIII–XX вв. – 2-е изд. / Под ред. Г.А. Богатовой. – М.: Русская панорама, 2011. – С. 125–160.
14. Булахов М.Г. Восточнославянские языковеды (биобиблиографический словарь): В 3 т. – Т. 1. – Минск: Изд-во БГУ им. В.И. Ленина, 1976. – 320 с.
15. Ващенко В.С. І. Срезневський як дослідник української мови // Українська мова в школі. – 1948. – № 3.
16. Досталь М.Ю. И.И. Срезневский как славист (1812–1880) // Советское славяноведение. – 1980. – № 3. – С. 90–105.
17. Кондрашов Н.А. Лингвистическое и методическое наследие И.И. Срезневского. – М.: МОПИ им. Н.К. Крупской, 1979. – 72 с.
18. Ларин Б.А. О курсе лекций И.И. Срезневского по истории русского языка // Вестник Ленинградского университета. Серия общественных наук. – 1952. – № 3. – С. 210.
19. Лебедев В.И. И.И. Срезневский как методист // Русский язык в школе. – 1972. – № 3. – С. 65–68.
20. Львов А.С. Работа И.И. Срезневского над древнерусским словарем // Лексикографический сборник. – 1960. – Вып. IV. – С. 132–150.
21. Мещерский Н.А. Измаил Иванович Срезневский – учитель русских революционеров-демократов // Вестник Ленинградского университета. – 1980. – № 2. – С. 61–67.
22. Петрова Е.Н. Высказывания И.И. Срезневского о преподавании русского языка в школе // Русский язык в школе. – 1959. – № 3. – С. 107–109.
23. Семячко Л.Н. Из методического наследия И.И. Срезневского // Русский язык в школе. – 1983. – № 6. – С. 48–54.

24. Цейтлин Р.М. Краткий очерк истории русской лексикографии (словари русского языка). – М.: Учпедгиз, 1958. – 136 с.

25. Щербин В.К. Значение работ И.И. Срезневского для формирования белорусской лексикографической традиции // Восточнославянская историческая лексикография на современном этапе. К 75-летию Древнерусской рукописной картотеки XI-XVII вв. – М.: ИРЯ РАН, 2002. – С. 84–90.

Е.В. Архипова (Россия, Рязань)

АКАДЕМИКИ И.И. СРЕЗНЕВСКИЙ И О.Н. ТРУБАЧЕВ О РУССКОМ ЯЗЫКЕ И СЛАВЯНСКОМ ЕДИНСТВЕ

В статье анализируется вклад академиков-славистов, лексикографов И.И. Срезневского и О.Н. Трубачева в исследование славянских языков и создание отечественной исторической лексикографии. Освещена роль выдающегося лексикографа современности Г.А. Богатовой в популяризацию наследия отечественных славистов.

И.И. Срезневский, О.Н. Трубачев, Г.А. Богатова, славянство, славистика, лексикография.

В феврале 2015 года исполнилось 135 лет со дня смерти выдающегося филолога-слависта 19-го века, одного из родоначальников методики обучения родному языку как науки – Измаила Ивановича Срезневского. Знаменательно, что 30 лет назад в серии «Люди науки» была опубликована книга профессора Г.А. Богатовой «И.И. Срезневский», адресованная широкому кругу читателей, и прежде всего – учителям и учащимся. Сегодня эта книга уже стала библиографической редкостью, в то время как значимость вклада И.И. Срезневского в отечественную науку ощущается нашими современниками все сильнее. 2015 год, когда в Рязанском государственном университете им. С.А. Есенина проходит ставшая традиционной Международная научно-практическая конференция «Славянский мир в прошлом и настоящем: языки, литература, образование», богат на события, связанные со славистикой, с крупными именами ученых-лингвистов, так или иначе причастных к становлению отечественной лексикографии и лингводидактики. В этом году научный мир отмечает 85-летие со дня рождения академика-слависта О.Н. Трубачева, а также юбилей доктора филологических наук, Почетного профессора Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина Галины Александровны Богатовой.

Именно с книги об Измаиле Срезневском, написанной Г.А. Богатовой специально для учителя, начался путь Срезневского в современную историю. Более чем 40-летняя подвижническая деятельность Галины Александровны по возрождению имени выдающегося слависта сегодня привлекает все больше и больше последователей. Музей академика И.И. Срезневского

в РГУ имени С.А. Есенина, созданный усилиями Заслуженного учителя России Н.В. Колгушкиной, а также музей в Срезневе стали сегодня местом поклонничества не только отечественных ученых, но и зарубежных славистов, этнографов, представителей науки, культуры и образования. В увековечение памяти великого ученого внесли свою лепту и «учителя учителей» – преподаватели Рязанского государственного университета, которые возглавляют исследовательскую работу студентов, магистрантов и аспирантов. Центр славянской филологии и культуры имени И.И. Срезневского, а также Лаборатория лингводидактики и инновационных технологий обучения русскому языку на факультете русской филологии и национальной культуры более 10 лет осуществляют исследовательский проект «Наследие И.И. Срезневского и преподавание русского языка», в рамках которого студенты выполняют курсовые и дипломные работы [2].

2015 год – год особый, знаковый. Он связан с памятными датами (датами рождения и смерти) выдающихся отечественных лексикографов, академиков И.И. Срезневского и О.Н. Трубачева. Мы отдаем дань памяти О.Н. Трубачеву в год его 85-летия, а нашему земляку И.И. Срезневскому – в год 135-летия со дня его кончины. Конечно, совпадение этих дат случайно. Но вовсе не случайна общность выдающихся ученых, которые олицетворяют собою связь времен и поколений.

На всех конференциях, посвященных памяти Срезневского и памяти Трубачева, обязательно заходит речь не только об истории языка, но и о дне сегодняшнем. И это закономерно, ведь память о прошлом помогает нам осмыслить настоящее и предвосхитить будущее. Вот почему всегда очень важно извлечь для себя уроки из жизни и творческого наследия выдающихся ученых.

Сопоставление двух имен очень важно провести еще и потому, что вопросы обучения языку, воспитания национального самосознания не могут остаться без обсуждения на форуме столь высокого уровня. Такие встречи помогают отчетливо осознать, что личность настоящего ученого представляет собою единство – единство научного, гражданского и духовного начал. Именно такими цельными натурами и предстают в истории науки, в истории государства Российской личности двух ученых – представителя 19-века Измаила Срезневского и нашего современника – Олега Николаевича Трубачева. Единство научной и гражданской позиции – вот то, что, прежде всего, объединяет этих двух ученых-патриотов.

Когда-то трехлетнее путешествие Срезневского по славянским землям сыграло выдающуюся роль в деле объединения славянских народов. Сегодня теория дунайской прародины славян, принадлежащая О.Н. Трубачеву, – это та теория, которая призвана объединить славянский мир в пору дезинтеграции. И хотя она имеет не только сторонников, но и противников, сама по себе идея эта чрезвычайно плодотворна уже потому, что работает не на разрушение, а на созидание.

Жизненный путь и творческое наследие академика И.И. Срезневского и академика О.Н. Трубачева невольно подталкивают к проведению параллелей. И это не случайно, ибо как временные рамки, так и пространственные позволяют усмотреть некую общность в судьбах этих ученых. Прежде всего, имена Измаила Срезневского и Олега Трубачева ассоциируются у нас с такими важнейшими культуроемкими, культураносными понятиями, как *славянский мир, русский язык, история*. Срезневский оставил свой след в истории России как создатель уникальной книги – трехтомного словаря по материалам древнерусской литературы. Благодаря ему наши современники имеют «ключ» к древним славянским текстам. В двадцатом же веке более тридцати томов «Этимологического словаря славянских языков» О.Н. Трубачева стали важнейшим научным событием в жизни России и всего славянского мира. Благодаря этим книгам реально осуществляется связь времен.

Говоря о научном наследии выдающихся ученых-лексикографов, невозможно не вспомнить еще об одном человеке-подвижнике, историкелексикографе и шире – историке науки. Это наш современник – ученый, которого с легкой руки коллеги из братской славянской республики мы теперь именуем не иначе как «Императрица исторической лексикографии». Речь, конечно же, о Галине Александровне Богатовой. Здесь, на Рязанской земле, в год юбилейной даты мы не можем не сказать о ее огромном личном вкладе в общенародное, общеславянское дело – поиск единства. Благодаря научной и организаторской деятельности профессора Богатовой и ее соратников в XX веке российская наука славянская наука обогатились бесценными томами «Словаря русского языка 11-го – 17-го веков».

Сегодня, осмысливая масштаб деятельности академика Трубачева и академика Срезневского [1], мы имеем возможность услышать переключку эпох. Главное, что объединяет двух славистов, – это единство их взглядов на историю родного языка, единство их гражданской и научной позиций. Этот урок позволяет нам, живущим в XXI веке, извлечь некоторые выводы и для себя. Одна из работ О.Н. Трубачева называется «В поисках единства». Именно идее славянского единства посвятили свою жизнь эти два человека – академики Срезневский и Трубачев. Для нас и наших современников путь в поисках единства может стать той национальной идеей, которую наши политики ищут еще со времен перестройки. А идея-то на самом деле проста – она в трудах Трубачева и Срезневского – это сохранение единства – единства славянских народов и славянских языков.

Главный же урок для нас, живущих в 21 веке, состоит в том, что и И.И. Срезневский, и О.Н. Трубачев, и, наконец, каждый из участников нашей конференции – все объединены одной большой любовью – любовью к родному языку, к своему народу, и, как говорил наш великий земляк Сергей Есенин, – одной большой любовью – любовью к Родине. В этом наше единство и наша сила. Таков, пожалуй, главный урок, который можно и нужно извлечь из жизни выдающихся лексикографов.

Литература

1. Архипова Е.В. Преемственность в изучении наследия выдающихся лексикографов как фактор сохранения славянского единства (И.И. Срезневский и О.Н. Трубачев) // Международная конференция «Северное Причерноморье: к глубинам славянской культуры» (V Чтения памяти академика О.Н. Трубачева. – Киев, М., 2008. – С. 4–9.

2. Архипова Е.В. Ценностный подход к изучению русского языка и лингвистического наследия славистов в высшей школе // Северное Причерноморье: к истокам славянской культуры. IV Чтения памяти академика О.Н. Трубачева. Отделение истории и филологии РАН. – М.: Фонд им. О.Н. Трубачева «Славянский мир», 2006. – С. 5–7.

Л.В. Дюсупова (Россия, Оренбург)

О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ВЗАИМОСВЯЗИ ЯЗЫКА И РЕЛИГИИ В ИСТОРИИ ЗАРОЖДЕНИЯ СЛАВЯНСКОЙ ПИСЬМЕННОСТИ

В статье рассматривается одна из причин возникновения письменности у славян, а именно – принятие христианской религии, сложная обрядовая традиция и глубокое философское содержание которой неизбежно требовали создания собственной для славян письменной формы языка.

язык, религия, письменность, культура, алфавит.

На протяжении всей человеческой истории понятия языка и религии всегда были тесно связаны. Язык и религия – два основных столпа не только нашей современной цивилизации, но и любой цивилизации как таковой. Но несмотря на прогресс в научном познании, которого достигло общество, у нас по-прежнему нет ответов на такие глубокие вопросы, как: когда именно и при каких условиях появился язык? что лежало у истоков мировых религий?

Несомненно, существует множество различных теорий, объясняющих происхождение языка, дающих описание первых религиозных концепций. Вся сложность лишь в том, что эти два феномена общественной жизни настолько крепко срослись с самим понятием человека разумного, что однозначного ответа на каждый из этих вопросов получить уже невозможно. Религия, как и язык, есть двигатель эволюции, способ человеческого существа приспособиться к видоизменяющейся окружающей среде. Так, например, существа животного мира меняют свои физические характеристики на более выгодные для выживания, а люди – модифицируют духовные ценности и способы общения в угоду новым стандартам бытия. Но на этом пути, к сожалению, человеку приходится жертвовать моральными ценностями (в современном мире зачастую считается обыденным и общепринятым то, что

в Средневековье было греховным и запретным, например, гордыня и эгоизм стали сейчас элементами позитивной модели поведения, а чревоугодие исключено из числа смертных грехов). Слово само по себе есть магия, последние исследования в области психолингвистики говорят о материальности мысли. В быту словами мы выражаем огромный спектр эмоций широкого диапазона (от крайне негативной табуированной лексики до слов любви и утешения). В религиозных представлениях слово (или логос) есть воплощение божественной энергии.

Согласно Ветхому Завету, сотворение мира происходит при помощи слова. «И назвал Бог свет днем, а тьму ночью. И был вечер, и было утро: день один. И сказал Бог: да будет твердь посреди воды, и да отделяет она воду от воды. И создал Бог твердь» (Первая Книга Моисеева). Перед самым актом сотворения Бог дает всему новому имя. Однако в последующих главах Библии высказывается иная точка зрения на создание языка: «Господь Бог образовал из земли всех животных полевых и всех птиц небесных и привел их к человеку, чтобы видеть, как он назовет их, и чтобы, как наречет человек всякую душу живую, так и было имя ей».

Итак, две основные версии происхождения языка и его отношения к высшему разуму уже представлены в Библии, и до сих пор в науке сохраняется эта альтернатива: язык от Бога или язык от человека, разрешить которую каждый вправе по-своему.

Отношения религии и языка нагляднее всего воплощаются в системе письменности, без которой невозможно успешное развитие такой сложной символической системы общения, которую представляет собой язык. В истории человеческой коммуникации создание письменности остается главным событием, сравнимым только с возникновением речи или с изобретением книгопечатания. С созданием письма резко изменяется количество информации, циркулирующей в обществе, тогда как устная информация племени, заключавшаяся в преданиях, былинах или иных фольклорных произведениях, не превышала объема памяти отдельного человека. Активный лексикон племени, по мнению современных исследователей, составляет от десяти до пятнадцати тысяч слов, а тезаурус языков с продолжительной письменной традицией насчитывает от пятисот тысяч слов до миллиона. Наконец, письмо изменяет сам характер исторических процессов в языке. В языке письменном новые слова и обороты не вытесняют старые, а сосуществуют с ними, происходит аккумуляция, накопление языковых возможностей, обогащаются способы коммуникации в обществе.

В сознании людей письмо противостоит изменчивой устной речи. Это воплощенная стабильность, это самый заметный и надежный символический представитель культуры народа, это своеобразная «геральдика языка». В письме народ видит корни своей культуры. Нередко письмо или алфавит оказываются устойчивее самого языка (например, латинский алфавит). Именно письмо чаще всего отождествляется народным сознанием с языком, а ошибки в орфографии воспринимаются как незнание языка. В силу архаи-

ческих традиций школьного образования люди склонны считать, что орфографические нормы – самые главные в языке. Орфография любого языка чрезвычайно консервативна, и всякие попытки ее реформировать встречают почти мистическое сопротивление со стороны самого языка.

Письменность – один из величайших атрибутов человеческой культуры, она появляется обычно в тот период, когда складываются первые государственные формации. Первые государства, как правило, монархические по своей природе, поэтому религия многобожества, связанная с язычеством, им не подходит. Политеизм не соответствует потребностям формирующихся государств, основанных на единоначалии верховной власти. Для славянской письменности таким первым государством, ощутившим необходимость в собственной письменности, стала Великая Моравия. Нельзя сказать, что до девятого века славяне совсем не знали письменности, какая-то часть славян владела греческим или латинским письмом, которое было необходимо для установления контактов с Византией и Римом. К числу предпосылок возникновения письменности у славян можно отнести развитие экономики, т.е. товарообмена, который нуждается в учете и требует соблюдения норм принятого этикета; развитие государственных отношений, в которых должны быть определенные нормы существования, т.е. письменные законы, поскольку устное право уже не может удовлетворять всех потребностей; и наконец, – распространение монотеистической религии, а именно христианства – религии со сложной системой обрядов и глубокой философской основой. Первая славянская азбука (по представлениям большинства современных исследователей это глаголица) создана благодаря подвижнической деятельности христианских миссионеров Константина и Мефодия.

По мнению некоторых историков славянской письменности, Константин, как постоянный оппонент «трехязычников», при создании глаголицы решил не использовать алфавиты сакральных (греческий, латинский, еврейский) языков в качестве основы новой азбуки. Он получил рисунки глаголических букв из сочетания трех символических геометрических фигур: креста (в значении «христианство», «мученичество»), круга (как символа вечности и полноты) и треугольника («троица») [2, с. 63].

Все знаки глаголической азбуки можно систематизировать по трем группам: включающие круг, включающие прямоугольные линии, т.е. элементы креста, включающие треугольник. Само имя Иисус предстает в такой записи как сочетание символов вечности и троичности. Тем самым подчеркивается вечность и неоспоримость царствования Сына Божьего на земле и воплощение в его образе трех ипостасей Бога. «Возникнув в начале шестидесятых годов IX века, славянская письменность стала довольно быстро распространяться в славянских землях. Первоначально, а затем и в течение всего Средневековья основной ее функцией было христианское богослужение» [1, с. 129].

С принятием письменности Православная Славия (*Pax Slavia Orthodoxa*) выходит в число самых цивилизованных народов Европы, а старославянский язык становится международным надэтническим литературным языком, по-

добно греческому и латинскому. На Руси тексты, написанные на церковнославянском языке, воспринимаются как священные и проникнутые божественным духом в большей степени, чем греческие, поскольку греческую письменность создали язычники (в восьмом веке до н.э.), а славянскую письменность – святые люди.

Славяне представляют собой группу народов, объединенную общностью происхождения, близостью языков и религии, они сохранили память о единстве своего происхождения, близость языков и чувство славянской общности. Последующую разобщенность славян в определенной мере можно объяснить религиозными различиями. Если основная масса восточных и южных славян была православной, т.е. принадлежала к восточному крылу христианской церкви, то большинство западных славян, а также словенцы и хорваты были католиками. Использование той или иной разновидности письменности у разных славянских народов связано с их религиозной принадлежностью: письменность на латинской основе принята у тех народов, которые исповедуют католическую религию или протестантство, а славянская (кириллическая, русская гражданская) письменность распространена среди православных христиан.

В настоящее время на кириллической основе построены системы письма, которыми пользуются народы, говорящие более чем на шестидесяти языках и составляющие 10 % населения мира (в большинстве своем это народы, входившие когда-то в состав Советского Союза). Система письма, построенная на латинской основе, сохраняется и сейчас у народов, говорящих более чем на семидесяти языках и составляющих около 30 % населения мира.

Таким образом, единство языка, религии и письменности имеет глубокие исторические корни. Благодаря единому литературно-письменному языку славяне пришли к осознанному принятию христианства, получив возможность воспринимать духовные ценности на родном языке и приобщиться к сокровищам мировой культуры.

Литература

1. Толстой Н.И. История и структура славянских литературных языков – М.: Наука, 1988. – 140 с.
2. Успенский Б.А. О происхождении глаголицы // Вопросы языкознания – 2005. – № 1. – С. 63–78.

Т.В. Кортава (Россия, Москва)

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ И.И. СРЕЗНЕВСКОГО В АСПЕКТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ

В статье рассматриваются взгляды И.И. Срезневского на преподавание русского языка в их связи с современным состоянием школьного обучения.

И.И. Срезневский, лингводидактика, преподавание русского языка, отечественная словесность.

Творческое наследие выдающегося русского слависта, этнографа, палеографа и фольклориста Измаила Ивановича Срезневского поражает необычайным разнообразием интересов и введением в научный оборот огромного фактического материала. Но не менее плодотворна его подвижническая деятельность на отечественной педагогической ниве.

Выпускник факультета этико-политических наук Харьковского университета, блестящий этнограф и историк Украины, автор знаменитого «Словаря древнерусского языка», выдающийся славист, он в 1847 году был приглашен на работу, в Петербург, в Главный педагогический институт, преобразованный в 1803 году из первой учительской семинарии, возникшей в 1786 году на базе Петербургского главного народного училища. С этого момента и до конца своей жизни, наряду с работой в Императорском Русском географическом обществе, археологическом обществе и основанном им журнале «Известия Императорской Академии наук по отделению русского языка и словесности», И.И. Срезневский неустанно занимался вопросами преподавания отечественной словесности в школах и начальных училищах.

Академик понимал, что главным предметом в школьном образовании является русская словесность. Именно на уроках русского языка и литературы происходит духовное становление личности, формируется гражданская позиция личности, прививается любовь к отечеству, которая в современной политической риторике именуется национальной идентичностью.

Русский язык теперь называют духовной скрепой и фундаментом единства нации. Нам же гораздо привычнее представления о языке как основе национального самосознания. Родной язык, по мысли Срезневского, это «основа развития духовных сил человека» [6, с. 5].

В современной лингводидактике появилось много инноваций, связанных с внедрением оригинальных методик и форм преподавания, способствующих повышению количественных показателей, индикаторов, на основе которых создаются рейтинги. Чрезмерное увлечение инновационными подходами к преподаванию русского языка и литературы в школе порой разрушает гармонию формы и содержания и заставляет задуматься над вопросами: не слишком ли много самопрезентации учителя на уроке, не теряется ли связь между учителем и учеником, не отходим ли мы в этом случае от лучших традиций отечественной педагогики.

Эти сомнения и навеяли мысль обратиться к педагогическим трудам И.И. Срезневского, у которого в словосочетании «Русский язык» первая буква всегда была прописной.

Если бы мы ничего не знали об И.И. Срезневском и сразу открыли бы его брошюру «Замечанія о первоначальномъ курсѣ русского языка», изданную в 1859 году, то могли бы подумать, что обычный школьный учитель решил поделиться своими методическими рекомендациями с коллегами –

настолько просто, понятно и терпеливо разъяснял академик свою позицию по вопросу преподавания русского языка и словесности в начальных классах.

Срезневский убежденно настаивал, что учебник в начальной школе «более вреденъ, чѣмъ полезенъ», так как поначалу школьникам нужна лишь «вспомогательная книга примеровъ для постоянныхъ, сообразныхъ с силами ученика, упражненій». А учебник потребуется на третьем году обучения – «для лучшего запечатленія приобретенныхъ знаній». Автор утверждал, что два года по четыре урока словесности в неделю для начальной школы будет достаточно, и протестовал против слишком придирчивого грамматического и лексического разбора, который порой ставил в тупик не только учеников, но и учителя [2, с. 5–6].

Интересно, что мысли Срезневского созвучны мнению академика Л.В. Щербы о зрительном, или моторном методе обучения письменному языку, высказанному им в 1914 году на педагогическом собрании преподавателей Первого кадетского корпуса. Щерба утверждал, что для практического обучения письму вовсе не обязательно подробно штудировать грамматику. Орфографические правила должны усваиваться механически. Учащиеся должны запоминать вид слова и движения, необходимые для написания. Щерба проанализировал методику «бессодержательного», или совершенного владения письменной речью. Он убеждал педагогическое собрание, что, если бы люди думали о всех движениях, совершаемых при ходьбе, они бы разучились ходить [10, с. 13].

В работах разного времени Срезневский много размышлял об экзамене как форме проверки знаний учащихся, и думается, что с его мыслями не бесполезно познакомиться современным создателям ЕГЭ. Академик часто напоминал, что учитель должен бережно относиться к ученику. В курсе русской словесности он четко разделял необходимое и важное, или полезное. Этой дихотомии посвящена блестящая работа «Замечанія объ изученіи русскаго языка и словесности въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ», изданная в 1871 г. Это просто бессмертное педагогическое наставление, оценить глубину которого может только школьный учитель с многолетним стажем. В небольшой по объему книге Срезневский описал так называемые «педагогические ожидания» учителя, или в переводе на современный методический канцелярит – продемонстрировал компетентностный подход к преподаванию.

К «необходимым ожиданиям» учителя академик Срезневский отнес: «умение вникать в смысл и последовательность изложения слушаемого и читаемого и толково передавать услышанное и прочитанное; умение выражать свои знания и мысли устно и на письме правильно, отчетливо и последовательно; безупречное владение правописанием». Именно эти ожидания должны стать предметом экзамена. Знание грамматических правил, родов и видов литературы, детальные подробности сюжетов литературных произведений Срезневский относил к «важному и полезному», которое должно быть по

необходимости возобновлено в памяти без особых усилий, в то время как «необходимое затвержено на всю жизнь» [3, с. 5].

Слова Срезневского «Ученикъ учится не для экзамена, а для образованія» следовало бы взять на вооружение современным идеологам ЕГЭ.

Академик Срезневский как будто предвидел трудности связанные с единым государственным экзаменом и, используя забавные параллели, советовал перечитать Мольера и не морить систематически силы детей, а укреплять их «хотя бы даже против системы, защищаемой педагогической модой» [6, с. 73]. К сожалению, современный школьный учитель не может следовать этому совету: он совершенно бесправен и находится не во власти педагогической моды, а под тяжелым административно-государственным прессом.

Некоторые педагогические рекомендации Срезневского основаны на опыте вступительных испытаний в университет, которые он долгие годы принимал и часто был поражен ответами выпускников гимназии. Они вспоминали такие литературные подробности, которые он сам никогда не знал и не испытывал в этом никакой нужды. По его мнению, не стоило в гимназиях «приневоливать память, чтобы не забыть, что и какъ хвалиль или браниль Курбский» [3, с. 13]. Целесообразно посвятить это время постижению идейного содержания произведений, анализ литературных связей и способов выражения художественного смысла. Срезневский горячо протестовал против излишнего теоретизирования на уроках литературы, а советовал заучивать наизусть произведения русских писателей «как образцы языка и какъ образцы работы ума и художественного вкуса» [3, с. 20].

Отдельного внимания заслуживает совет Срезневского удалить из гимназического курса словесности сатирические произведения. Они могут принести вред неокрепшему молодому сознанию, которое еще не в состоянии оценить сатирический пафос автора [3, с. 21].

Перед гимназическим курсом русского языка и словесности И.И. Срезневский поставил четыре задачи, а именно: упорядочение системы устных и письменных упражнений; ограничение изучения грамматики существенно важным «для разумѣнія языка и для правильного его употребленія», «освобождение от схоластических мелочей»; расширение изучения литературы в объеме и сокращение в содержании, при этом критика, по его мнению, должна быть «совершенно опущена» [3, с. 22].

В конце 50-х – начале 60-х годов XIX идеи Срезневского широко обсуждались в учительской среде и легли на плодородную ниву просветительских реформ Александра II, давших мощный импульс развитию педагогического образования.

В 1858 году в Московском, Санкт-Петербургском, Казанском и Харьковском университетах были открыты педагогические курсы для подготовки преподавателей средних и низших учебных заведений. В 1863 году были открыты Женские педагогические курсы со словесным и математическим отделениями, впоследствии преобразованные в Женский педагогический институт.

Ответственность за подготовку учительских кадров и разработку методических рекомендаций для учителей взяло на себя университетское научное сообщество. Первым академическим учебником стал «Опыт краткой истории русской словесности» Н.И. Греча, изданный в 1822 году; затем в 1844 году вышла в свет книга Ф.И. Буслаева «О преподавании родного языка», но, бесспорно, И.И. Срезневскому нет равных в неутомимом рдении о преподавании отечественной словесности. Изданная в 1852 году книга «Наставление преподавателям русского языка и словесности» определила педагогический вектор преподавания отечественной словесности на многие годы.

Московский учебный округ находился в ведении Московского университета. 15 января 1866 года на Съезде учителей русского языка и словесности гимназий Московского учебного округа председательствовал адъютант Императорского университета Н.С. Тихонравов. Съезд был посвящен вопросу улучшения способов преподавания русского языка и словесности, так как Председатель съезда высказал мнение, что иностранные языки особенно вредно влияют на преподавание отечественного языка в младших классах, потому что учителя начинают преподавать грамматику иностранного языка тогда когда «ученики еще не успели хорошо ознакомиться с грамматикой родного языка отечественного. Кроме того, учителя новых иностранных языков, иногда плохо владея языком русским, отучают учеников обращать внимание на правильность и точность русской речи». [9, с. 41]. Этот вопрос актуален и для современных словесников, работающих в школах с углубленным преподаванием иностранных языков, и обозначил необходимые прочные связи между университетом и школьными науками словесности.

В 60-е годы XIX века началась систематическая работа по повышению квалификации учителей. В летнее время Городские управы организовывали краткосрочные губернские и уездные летние курсы для народных учителей. Архивы конца XIX века свидетельствуют о громадном наплыве слушателей, занятиях по 10–12 часов в день и скудном бюджете. Городские управы утверждали смету, в которой предусматривалась оплата лекторов, проезд курсистов и даже «ремонт и пополнение кроватей и матрацов для общежитія» [1, с. 11]. Интересно проанализировать программу Харьковских краткосрочных учительских курсов: в ней 16 часов отведено педагогической психологии. Заметим, что с 1908 года в Российской империи регулярно организовывались Учительские съезды по педагогической психологии.

Во всех учебных округах съезды учителей становились площадкой для профессионального общения. Например, 2–12 июня 1903 года в Тифлисе на Съезде учителей городских училищ Кавказского учебного округа обсуждался вопрос повышения интереса учеников к чтению художественной литературы. В протоколах съезда содержится интереснейший материал заседания педсовета Грозненского Пушкинского городского шестиклассного училища об организации внеклассного чтения. Докладчик делился своим опытом, утверждал, что внеклассное чтение должно быть двух видов: внеклассное чтение под руководством учителя, который помогал бы детям научиться читать и понимать

прочитанное, и самостоятельное домашнее чтение, при этом учителю следовало вести журнал самостоятельного домашнего чтения [8, с. 59].

Приемы и правила внеклассного чтения, выработанные в 1895 г., обсуждались и в Михайловском училище г. Баку, согласно которым книги для внеклассного чтения должны были выдаваться всем ученикам, независимо от успехов для ускорения «хода развития» [8, с. 61].

Для широкого обсуждения проблем в начале XX века в уездных школах и училищах создавались так называемые неофициальные учительские собрания для обмена практическим опытом, собирались Съезды представителей общественного вспомоществования лицам учительского звания для общения «с другими себе подобными людьми». Учителя сельской школы, совершенно забытые в наше время, с радостью прочитали бы слова сельской учительницы из Рузского уезда г-жи Смельской: «И нигдѣ, ни въ какомъ дѣлѣ, недостатокъ общенія не можетъ быть такъ ярко замѣтенъ, какъ в сельской народной школѣ, гдѣ, въ большинствѣ случаевъ, бываетъ одинъ преподаватель, онъ же и воспитатель, на всѣ три отдѣленія» [7, с. 2]. А учитель Г. Коверенков сетовал, что хотя при Императорском Университете есть Педагогическое Общество, насчитывающее 1000 членов, но оно плохо посещается, потому что учитель очень устает, а на заседаниях почти не рассматриваются вопросы начальной школы [7, с. 9]. Активности педагогического сообщества пореформенного периода можно позавидовать. Регулярные Съезды учителей были нацелены на определенную аудиторию и проводились не только в столице, губерниях, уездных городах, но и в неизвестных окраинах. Например, в 1873 г. состоялся Съезд учителей и учительских народных училищ Курмышского уезда Симбирской губернии, в 1882 г. – Съезд учителей начальных классов училищ в Казани, в 1885 г. – Съезд учителей городских училищ Туркестана.

Успехи, достигнутые к началу XX в. совокупными усилиями академического и учительского сообществ, заложили прочный фундамент классического филологического образования, в котором на первом месте стояло содержание преподавания. Именно единство содержания, а не разнообразие форм подачи устного материала отстаивали основоположники отечественной педагогической традиции. В наши дни в школьный учебный процесс очень легко и быстро вводятся новые учебники. А стоит вспомнить, что «Родное слово» К.Д. Ушинского с 1864 по 1917 год выдержало 150 изданий и было издано тиражом в 10 миллионов экземпляров.

В наши дни учитель едва успевает следить за новыми учебниками и учебными планами. Методическая отточенность, выверенная многолетней практикой, в последнее время уступает напору инновационного хаотического задора и наносит непоправимый ущерб отечественной педагогической традиции, но самое главное – ученикам, потому что прочные знания русского языка – это основа духовного и интеллектуального развития нации и единства всех народов нашей многоликой страны. Не будем забывать слова академика И.И. Срезневского: «Народъ и языкъ, единица нераздѣлимая. Народъ – языкъ, языкъ – народъ» [6, с.10].

Литература

1. Общеземскій Съѣздъ по народному образованію. – М., 1911.
2. Срезневский И.И. Замѣчанія о первоначальномъ курсѣ русскаго языка. – Спб., 1859.
3. Срезневский И.И. Замечанія объ изученіи русскаго языка и словесности въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ. – Спб., 1871.
4. Срезневский И.И. Наставленіе преподавателямъ русскаго языка и словесности – Спб., 1852.
5. Срезневский И.И. О русскомъ правописаніи. – Спб., 1867.
6. Срезневский И.И. Об изученіи родного языка вообще и особенно въ дѣтскомъ возрастѣ. – Спб., 1899.
7. Съѣздъ представителей Общества вспомошествованія лицамъ учительскаго званія. – М., 1903.
8. Съѣздъ учителей городскихъ училищъ Кавказскаго Учебнаго Округа. 2-12 июня 1903 г. – Тифлис, 1903.
9. Съѣздъ учителей русскаго языка и словесности в гимназіяхъ Московскаго учебнаго округа. – М., 1872.
10. Щерба Л.В. О служебномъ и самостоятельномъ значеніи грамматики какъ учебнаго предмета – Спб., 1914.

Ю.В. Коренева (Россия, Москва)

РЕЛИГИОЗНАЯ СЕМАНТИКА СЛОВА В РУССКОМ ЯЗЫКЕ И ЖИТИЙНОМ ТЕКСТЕ

В статье рассматриваются некоторые концепты русской агиографии: Молчаніе, Страх, Спасеніе, Терпение, Подвиг, Молитва с позиции наличія в них религиозной семантики, на основе сравненія лексикографическихъ и текстовыхъ данныхъ определяется актуальность религиозной семантики в данныхъ словахъ, которые делятся на три семантические группы.

религиозная семантика, агиография, лингвоконцепт, религиозный дискурс.

Интерес к религиозной семантике слова сегодня достаточно высок [3; 5; 19 и мн.др.], но налицо недостаточность разработки этой тематики. В нашемъ рассужденіи на заявленную тему важны определенные предпосылки.

Во-первыхъ, отношенія двухъ общественныхъ явленій – языка и религии – являются сложнейшими в своемъ генезисе и взаимовліяніи (о чемъ писала Н.Б. Мечковская [9]). Применительно к современному русскому языку эти отношенія осложняются сосуществованіемъ близкородственныхъ языковъ в религиозной сфере – церковнославянскаго, южнославянскаго по происхожденію, и собственно русскаго, восточнославянскаго по происхожденію. В эту сложность вмешивается и греческій языкъ періода койне – тотъ языкъ, который оказалъ глубинное вліяніе на развитіе русской лексики. Такимъ образомъ, в русской языковой среде для формированія религиозной семантики

«работают» три генетические стихии: русского, церковнославянского и греческого языков. Поэтому и изучение семантики слова с религиозных, в данном случае – христианских православных, что очевидно, – позиций, должно опираться на данные этих трех языков.

Во-вторых, сама религиозная семантика как терминологическое наименование не имеет однозначной дефиниции в современной лингвистике. В нашем понимании религиозная семантика – это *религиозно детерминированная семема или часть семемы*.

В-третьих, в этом ключе семема может быть религиозной в целом (глагол *спассти* во 2 значении), т.е. религиозная семантика является основой семантики слова (к примеру, *молитва*), либо в структуре семемы может наблюдаться религиозная сема, которая актуализируется и становится яркой [11, с. 60] благодаря функционированию слова в религиозном дискурсе, т.е. религиозный компонент входит как часть в семантический объем слова (как, к примеру, в слове, *спасение*), либо религиозная составляющая не вычленяется в семантической структуре слова на уровне современной лексикографии и проявляется только в определенных жанрово-дискурсивных условиях (к примеру, *подвиг*). Система отношений религиозного (христианского православного – повторим еще раз) и нерелигиозного, т.е. бытового и/или профанного, в семантической структуре слова изучаться должна с учетом дискурсивных условий бытования анализируемой лексики.

Учитывая эти предпосылки, обратимся к такому жанру, как агиография. Жития святых являются неотъемлемой частью русской духовной культуры и религиозного православного дискурса и выстроены вокруг макроконцепта агиографии *Святой/Святость*, который раскрывается с разных сторон по типу духовного подвига (жития мучеников, благоверных князей, праведных мирян, преподобных монахов и др.). В концептосфере житийного жанра слова с религиозной семантикой выполняют текстообразующую функцию, такие слова тематически и лексико-грамматически таксономизируются. В анализе житийной лексики, репрезентирующей макроконцепт агиографии *Святой/Святость*, особую группу составляют «личностные» концепты, среди которых выявляются слова указанных групп:

1) Слова-имена концептов с ярко выраженной религиозной семантикой, т.е. базовой религиозной семемой (*Бог, Молитва, Святой, Церковь*);

2) Слова-имена концептов с неявной/скрытой религиозной семантикой, восстанавливаемой путем анализа, религиозная семема современными словарями дается с пометой (*Дар, Спасение*);

3) Слова-имена концептов, религиозная семантика которых актуализована только в дискурсивных условиях (*Подвиг, Терпение, Молчание, Страх*).

Ниже представлены результаты наших исследований отдельных лингвоконцептов, поэтому данные в пункте 4 даются без комментариев в целях экономии. Для демонстрации выбрано одно слово второго типа и четыре – третьего типа.

Лингвоконцепт *Спасение* (II тип)

1) Значение по словарю Д.Н. Ушакова:

“1. Действие по глаг. *спасти*. (см. *спасти* во 2 знач.; религ.). 2. Избавление от опасности; способ спастись, найти избавление от опасности” [16]; *Спасти* “1. Уберечь от опасности, избавить от кого-чего-н., представляющего собой какую-н. опасность. 2. В христианском вероучении – подвижничеством, постом, молитвой, отшельничеством избавить (душу) от вечных мук в загробной жизни (церк.)” [16];

2) Данные по историческим словарям:

и.-е. корнем **рā-* в значении ‘кормить, питать, пасти’ и “хранить, беречь, стеречь”, т.е. с метафорическим развитием значения от “пасти” (физическое бытовое действие) к “кормить”, “ухаживать”, “хранить” (эмоционально значимое действие) (этимология дана по: [18, I, с. 599, II, с. 11]); ‘избавление от беды, от гибели <...>, невреждимость, благополучие <...>, путь к спасению, средство спасения <...>, упоение души<...>, кончина (?)<...>’ [8, III, с. 787].

3) Данные греческих словарей:

πατέομαι ‘ем, насыщаюсь’ [18, II, с. 10–11]. С другой стороны, русскому *спасению* соответствуют греческие *σωτηρία* ‘1) спасение (в христианском смысле); 2) избавление, сохранность, освобождение’ [4, с. 205]; ‘спасение, избавление; сохранение; благо, счастье’ [2, стлб. 1222] и *σωτήριον* ‘спасение, избавление’ [4, с. 205].

4) Семантика в житийном тексте (базовые актуальные семы):

‘*стремление к Царству Небесному*’, ‘*путь, поиск*’, ‘*свойство Креста Христова*’, ‘*результат веры в Промысел Божий*’ (стремление к Царству Небесному, путь и поиск спасения души). «Религиозная составляющая в семантике данного концепта системна только с точки зрения дискурсивного употребления слова *спасение*, поэтому образная сторона данного концепта анализируется нами через семантические признаки, которыми этот концепт наполняется в агиографической концептосфере» [7, с. 138].

Лингвоконцепт *Подвиг* (III тип)

1) Значение по словарю Д.Н. Ушакова: ‘героический поступок’ [16].

2) Данные по историческим словарям:

‘движение’, ‘стремление’, ‘борьба’, ‘дело’, ‘старание’ (‘душевная борьба’, ‘славное деяние’) [13, вып. 15, с. 226–227; 8, II, с. 1032–1033]; ‘борьба’, ‘аскетическая жизнь’ [15, с. 461]; ‘подвиг, борьба и другие гимнастические упражнения <...>’ [10, с. 439]; ‘движение, стремление; путешествие; совершение трудного, важного, великого дела’ [14, III, с. 251].

3) Данные греческих словарей:

κινέω, μετακινέω ‘двигать; передвигать, поднимать’ [4, с. 122, 138], ‘*αὐών*’ ‘внутренняя борьба, мучение; напряжение, усилие, старание; состязание, дистанция’ [12, с. 247;]; ‘<...> состязание, борьба, бой; <...> в пер. труд (исполненный борьбы, опасностей) <...>’ [2, с. 16]; ‘*αὐώνισμα*’ ‘состязание,

борьба; предмет состязания, награда; подвиг, славное дело; произведение <...>’ [2, с. 16].

4) Семантика в житийном тексте (базовые актуальные семы): *‘напряжение духовных сил человека в деле спасения души’*.

Лингвоконцепт **Терпение** (III тип)

1) Значение по словарю Д.Н. Ушакова: ‘действие и состояние по глаголу *Терпеть* в 1 и 2 знач.’ [16].

2) Данные по историческим словарям:

‘стойкость, терпение; (...) выдержка; терпимость; надежда, упование’ [15, с. 704-705]; ‘иногда: упование, надежда’ [10, с. 715]; ‘стойкость, терпение, старательность, внимательность’ [8, III, ч. 2, с. 1087–1088]; ‘великодушное и безропотное перенесение бедствий; снисхождение... спокойно ожидать исполнения желаемого’ [14, IV, с. 278].

3) Данные греческих словарей:

ὑπομονή – “выдерживание, перенесение, стойкость, терпение” [2, стлб. 1293]; “стойкость, выдержка, твердость, мужество” [4, с. 217]; *μακροθυμία* – “терпение, стойкость, твердость; терпимость” [4, с. 133]; *καρτερέω* – “быть стойким (твердым, терпеливым)” [4, с. 113]; *ἀνεξίκακος* – “терпеливый, незлобивый” [4, с. 25]; *ἐγκράτεια* – “сдержанность, самообладание, умение владеть собой” [4, с. 66].

4) Семантика в житийном тексте (базовые актуальные семы): *‘отношение к людям’, ‘перенесение страданий’, ‘физическое свойство’, ‘добродетель’, ‘неотъемлемое свойство характера’, ‘необходимость’, ‘большой объем/запас’*:

Лингвоконцепт **Молчание** (III тип)

1) Значение по словарю Д.Н. Ушакова: ‘состояние молчащего человека’ [16].

2) Данные по историческим словарям: ‘тишина, уединенность, молчание’ [10, с. 35]; ‘безмолвие, тишина’, ‘монашеский или отшельнический подвиг молчания’ [15, с. 80].

3) Данные греческих словарей: *ἡσυχάζω* ‘1) молчать; не отвечать; 2) успокаиваться, замолкать; 3) жить тихо (мирно)’ (1 Фес 4.11); *ἡσυχία* ж.р. ‘1) тишина, покой, спокойствие; 2) молчание’; *παρέχω ἡσυχίαν* ‘утихать, успокаиваться’ (Деян 22.2) [4, с. 101].

4) Семантика в житийном тексте (базовые актуальные семы): *‘внутреннее состояние беседы-молитвы’*

Лингвоконцепт **Страх** (III тип)

1) Значение по словарю Д.Н. Ушакова: ‘состояние тревоги’; ‘представления ужаса’; ‘риск’ [16].

2) Данные по историческим словарям:

этимологически старшее значение ‘делать прямым’, т.е. ‘делать неподвижным’: 1) ‘самый предмет, возбуждающий боязнь; благочестивый страх; насмешка, издевательство; устрашение, страшное явление; почтение и надобен благочестивым людям; иногда страх берется за послушание; то, чего

страшиться должно' [10, с. 672]; 2) '1. устрашение, опасность, предмет страха *φόβος* <...>' 2. 'чувство страха, испуг *πτόησις* <...>' ♦ 'страх Божий богопочитание' [12, с. 343]; 3) 'Страх чисть – почтение и благоговение к Богу' [6, 1, с. 156]; 'Страх ночный – ночной страх от демонов и людей; тайные нападения; скрытая опасность; опасность плотских удовольствий' [6, 2, с. 404].

3) Данные греческих словарей:

δέος – 'ужас, благоговейный страх' [4, с. 54]; *φόβος* – '1) страх, ужас; 2) благоговение, благоговейный трепет (перед Богом); почтение, уважение (к людям)' [4, с. 222].

4) Семантика в житийном тексте (базовые актуальные семы): '*почтительное отношение*': *страх Божий как синоним любви есть начало премудрости*.

Очевидно проявляется на уровне современного религиозного православного дискурса, во-первых, семантическая связь церковнославянской и греческой языковой сфер, во-вторых, проявляется яркая оппозиция секулярности / религиозности значений и, в-третьих, очевидным образом в религиозном дискурсе проявляется семантическая трансформация именно базовой семы в структуре денотативной семемы слова, что позволяет такие лингвоконцепты определять как агиографические.

Литература

1. Бенвенист Э. Словарь индоевропейских социальных терминов. – М.: Прогресс-Универс, 1995. – 456 с.
2. Вейсман А.Д. Греческо-русский словарь. – М.: Греко-латинский кабинет Ю.А. Шичалина, 2006. – 1370 стлб.
3. Горюшина Р.И. Лексика христианства в русском языке (системные отношения прямых конфессиональных и производных светских значений слов): Автореф. ... канд. филол. наук. – Волгоград, 2002.
4. Греческо-русский словарь Нового Завета: Пер. краткого греческо-английского словаря Нового Завета Баркли М. Ньюмана / Перевод и редактирование В.Н. Кузнецовой при участии Е.Б. Смагиной и И.С. Козырева. – М.: Российское Библейское общество, 1997. – 240 с.
5. Киынова Ж.К. Религиозная и светская картины мира в семантике славянских // Вестник Челябинского государственного университета. – 2013. – № 29 (320). – Филология. Искусствоведение. – Вып. 83. – С. 82–85. [Электронный ресурс] // URL: <http://lib.csu.ru/vch/320/019.pdf> (дата обращения: 17.04.2015).
6. Клименко Л.П. Словарь переносных, образных и символических употреблений слова в Псалтири. Часть I, псалмы 1–50; часть II, псалмы 51–100. – Нижний Новгород: Издательство «Христианская библиотека», 2008. – 448 с.
7. Коренева Ю.В. Лексема «спасение» в русском языке и агиографическом тексте // Русский язык в современном мире / В.Н. Селедцова, Н.В. Бубнова (общ.ред.). – Смоленск: Изд-во «Свиток», 2014. – С.136–141.
8. Материалы для словаря древнерусского языка. Труд И.И. Срезневского. [Электронный ресурс] // Институт русского языка им. В.В. Виноградова. URL: <http://etymolog.ruslang.ru/doc/sreznevskij> (дата обращения 02.04.2014).

9. Мечковская Н.Б. Язык и религия: Лекции по филологии и истории религий: Учеб.пособие. – М., 1998. – 350 с.
10. Полный церковно-славянский словарь. Протоиерей Г. Дьяченко. – М., 2001. 1120 с. (Репринтное воспроизведение издания 1900 г.).
11. Попова З.Д., Стернин И.А. Лексическая система языка: Внутренняя организация, категориальный аппарат и приемы описания. Учебное пособие. Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 176 с.
12. Седакова О.А. Словарь трудных слов из богослужения: Церковнославяно-русские паронимы. – М.: Греко-латинский кабинет Ю.А. Шичалина, 2008. – 432 с.
13. Словарь русского языка XI – XVII вв. – Вып. 15. – М.: Наука, 1989. – 288 с.
14. Словарь церковнославянского и русского языка, составленный вторым отделением Императорской Академии Наук. Репр. изд.: в 2 кн. – СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2001.
15. Старославянский словарь (по рукописям X – XI веков): Около 10000 слов / Под ред. Р.М. Цейтлин, Р. Вечерки и Э. Благовой. 2-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1999. – 842 с.
16. Толковый словарь русского языка: В 4 т./ Под ред. Д.Н. Ушакова. – М.: Гос. ин-т «Сов. энцикл.»; ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1935–1940. [Электронный ресурс] // Яндекс. Яндекс словари. URL: <http://slovari.yandex.ru> (дата обращения 17.04.2015).
17. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: В 4 тт./ Пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачева. – 3-е изд., стер. – СПб.: Терра – Азбука, 1996.
18. Черных П.Я. Историко-этимологический словарь современного русского языка: 13500 слов: Т. 1-2. – М.: Рус.яз., 1993.
19. Якимов П.А. О сущности понятия «религиозная лексика» в современной лингвистике // Вестник Оренбургского государственного университета. – № 11 (130) / ноябрь. – 2011. [Электронный ресурс] // URL: http://vestnik.osu.ru/2011_11/13.pdf (дата обращения: 17.04.2015).

И.А. Морозова (Россия, Борисоглебск)

НОМИНАЦИИ ЛИЦ ЖЕНСКОГО ПОЛА В ДРЕВНЕРУССКОМ ЯЗЫКЕ

В статье представлена тематическая и семантическая классификация женских номинаций, относящихся к XI – XVII вв. Внутри рассматриваемого синкретичного поля выделены семантические объединения различного объема – макрополя (социальная, внутренняя и внешняя характеристика женщин), микрополя, тематические группы и ряды, определены моно- и полисемантические единицы. В качестве источника исследования были использованы «Материалы для словаря древнерусского языка по письменным памятникам» И.И. Срезневского.

номинативное поле, концепт, языковая картина мира.

В данной статье мы обращаемся к средствам объективации концепта «женщина», который принадлежит к числу значимых культурных концептов и имеет обширное номинативное поле, отдельные фрагменты которого неоднократно становились объектом рассмотрения ученых-лингвистов. Однако детального исследования номинативного поля концепта, относящегося к периоду XI – XVII веков, пока не проводилось. Методом сплошной выборки из «Материалов для словаря древнерусского языка по письменным памятникам» И.И. Срезневского была выделена 301 лексическая единица.

Представим тематическую классификацию полученных наименований. Внутри рассматриваемого поля можно выделить менее объемные семантические объединения – макрополя (социальная, внутренняя и внешняя характеристика женщины), которые, в свою очередь, делятся на меньшие объединения – микрополя. Затем микрополя членятся на тематические группы, в случае необходимости – на тематические ряды. В случае многозначности слово относилось в разные семантические объединения в зависимости от значения.

Самым объемным является макрополе «Социальная характеристика» (227 единиц). Оно включает в себя 5 микрополей, доминирующим из которых является микрополе «Взаимодействие с окружающими» (122). Внутри микрополя первое место по численности занимает тематическая группа «Семейное положение». В анализируемый период имелось множество наименований, которые служили для обозначения семейного положения женщин. Замужество считалось весьма значимым моментом в жизни девушки, оно приводило к изменению ее социального статуса, в связи с этим данная тематическая группа подразделяется на тематические ряды и имеет большую номинативную плотность. Так, в словаре зафиксирована 31 номинация замужней женщины: **ВАВА** – (1 зн.) замужняя женщина; **ВЕДЕНИЦА** – (1...зн.)...законная...жена;... **ВОДИМАЯ**...–...жена,...супруга; **ЖЕНА** – (2 зн.) жена; **ЖЕНЬКА = ЖОНКА** – женка; **КАТОНА** – жена; **МЖАТАЯ**, **МЖАТИЦА = МЖАТИЦА** – замужняя женщина; **ПОДРЪЖЬ** – жена; **ПОДРЪЖИЦА** – жена, супруга (2 зн.); **ЧЪРТОЖЬНИЦА = ЧЪРТОЖЬНИЦА = ЧЕРТОЖЬНИЦА** – супруга и др. Многочисленными были наименования женщин по деятельности мужа: **ПОЕРЪТАРЪНИЦА** – жена хлебопека; **ПОПАДИЦА**, **ПОПОВАЯ** – жена попа; **ЗЪЛОДЪВИЦА = ЗЛОДЪВИЦА** – жена злодея и др.

Достаточно большой была тематическая группа «Родственные отношения» (43), которая включает номинации, обозначающие кровное и некровное родство: **МАТИ**, **РОЖДАНИЦА** – родительница; **ЛЕДЪЯ** – родственница; **ЛЪЛЪЯ** – тетка; **НЕСТЕРА**, **СЕСТРИЧЬНА** – племянница; **ПРАВАВА** – мать деда/бабки; **ПРАМАТИ** – бабка; **МАЩЕРЬША**, **МАЧЕХА**, **МАЩЕХА**, **МАТЕРЬША** – мачеха; **ПАДЪЩЕРИЦА** – падчерица; **НЕВЪСТА**, **СНЪХА = СНОХА**, **ОЪІНОХА** – сноха, невестка, жена сына; **НЕВЪСТОРОДИТЕЛЬНИЦА** – мать невесты; **СВЪСТЬ = СВЕСТЬ = СВЪСТЬ** – свояченица, сестра жены; **СВЕЕРЪІ** – свекровь. Данный перечень свидетельствует о том, что в указанный период обозначенные тематические объединения уже были сформированы.

Микрополе «Номинации по роду деятельности» небольшое по объему, в анализируемый период только начинает формироваться. Традиционными для женщин были: магическая (**ВАВА** (4 зн.), **ВАГЪЛНИЦА** = **БААЛЪНИЦА**; **ВОРОЖЕГЪ** – ворожея; **ВЪЛХВА** = **ВЛЪХВА** = **ВОЛХВА**, **ВЪДЪМА** – колдунья, волшебница; **ВЪШИЦА** – колдунья; **ПРОРОЧИЦА** – пророчица (1 зн.) и религиозная деятельность (**ИНОБА** = **ИНОБАГЪ** – инокиня; **ЗАТВОРЪНИЦА** – затворница; **МЪНЪШИЦА** = **МЕНЪШИЦА** – монахиня малого образа (2 зн.); **СТАРИЦА** – старая монахиня (2 зн.) и др.), целительство (**ЗЕЛИНИЦА** – знающая тайны волшебных отваров, **БАВА** – повивальная бабка; **ЦЪЛЪВЪНИЦА** – исцелительница), швейное дело (**ЗОЛОТОШВЕИ** – женщина, шьющая золотыми нитями; **ЕРЪЖИЛИЦА** – делающая кружева). Помимо этого, в занятиях женщины много времени занимало ведение хозяйства и воспитание детей (**КЛЮЧЪНИЦА** – ключница; **ПРЪДЪНИЦА** – прислужница; **ОТРОКОВИЦА** – служанка (2 зн.) и др.; **ЪРМИЛИЦА** = **КОРМИЛИЦА** – воспитательница; **МАМА** – кормилица; **МАМЪКА** – няня; **ЪЧИТЕЛЬНИЦА** – наставница).

Микрополе «Социальная роль» представлено гораздо меньшим количеством номинаций: **ПОСПЪШЪНИЦА** – помощница; **ХОДАТАИНИЦА** – заступница; **ПОВОРЪНИЦА** – помощница (1 зн.); защитница (2 зн.); **ПОДАТЬНИЦА**, **МЮРОПОЛОЖЪНИЦА** – дающая; **АРТОФОРЪ** – женщина, приносящая дары; **СТРАНЪНОВОДИИЦА** – путеводительница; **ЗАСТЪПНИЦА** – защитница. Если говорить о социальном положении, то здесь была строгая иерархия, зафиксированы номинации, обозначающие привилегированные слои общества (**БОЛЪГРЪНИЦА** – боярыня; **ГОСПОДЪНИЦА**, **ГОСПОЖА** (1 зн.), **ПАНИ** – госпожа); указывающие на то, что женщина может являться главой государства (**ГОСЪДАРЫНИ** – государыня; **ЦЪСАРИЦА** = **ЦЕСАРИЦА** = **ЦЪСАРИЦА** – властительница, царица); иметь светский титул (**КОРОЛИЦА** – королева).

Второе место по количественному составу занимает макрополе «Внешняя характеристика» (53 наименования). Внутри него преобладающим является микрополе «Наименования женщин по возрасту», в которое входят такие номинации, как: **ВАВА** – старуха; **СТАРИЦА** – старая женщина (1 зн.); **ЖЕНЫЩИНА** – женщина; **ДЪВАГЪ** (1 зн.); **ДЪВИМА** – дева; **ДЪВИЦА** = **ДИВИЦА** – девица; **ДЪВЪКА** = **ДЪВКА** – девка (1 зн.); **ОТРОКОВИЦА** – девочка (1 зн.); **МАЛИЦА**, **ЪНИЦА**, **ЮНОТЪБА**, **ЪНОТЪБЪ** – девушка; **ПРЪХОДЪНИЦА** – взрослая девушка; **ЪНОТЪБА** – девица, **ШЕСТАКВИЦА** – шестнадцатилетняя девица. Судя по разнообразию единиц в данной группе, возраст женщины играл немаловажную роль в сознании носителей языка.

Пристальное внимание к физическому состоянию женщины в исследуемый период связано с ее основной функцией – рождением детей: **РОЖАНИЦА** (3 зн.), **РОЖДЕНИЦА** (2 зн.), **РОЖЕНИЦА** (2 зн.), **НЕТЪНЪ**, **НЕХЛАБАГЪ** – беременная женщина и др. Тематическая группа «Наименования по наличию физического недостатка» включает слова, обозначающие бесплодие и немощность (**НЕПЛОДЪВИНЪ**, **МАЛАМОЧИ**).

Макрополе «Внутренняя характеристика» занимает третье место по количественному составу (21 единица). Внутри этого макрополя доминирует микрополе «Наименования по морально-нравственным качествам». Традиционно в русской культуре осуждалось недостойное, распутное женское поведение (**вѣдница** = **вѣдница** ,...– **вѣдолювица** – блудница; **роспѣтиѣ** – распутница; **прѣлюбовѣица** – прелюбодейка), а приветствовалась женская добродетель, христианская вера (**боголювица** – любящая бога; **богочѣтица** – чтущая Бога; **господомолитвеница** – молящаяся Богу).

Анализ полученного словника с точки зрения семантических особенностей его единиц позволяет утверждать, что среди номинаций женщин преобладают моносемантические единицы (283). Среди многозначных наименований выявлено 13 слов, имеющих 2 значения (**ведница** , **овъщница** , **поворъница** , **отроевица** и др.), 4 – 3 значения (**дѣвѣа** = **дѣвѣа** , **подрѣжиѣ** , **помощница**), 1 – 5 значений (**вава**). Как видим, эпидигматические отношения в анализируемый период уже начали складываться, в последующие эпохи многозначность получит свое дальнейшее развитие.

В перспективе весьма интересно, используя словари разных лет, сравнить, как с течением времени меняется состав семантических объединений, и на основе этого выявить динамику поля в русской языковой картине мира.

Литература

1. Срезневский И.А. Материалы для словаря древнерусского языка по письменным памятникам. – Санкт-Петербург, 1893. [Электронный ресурс] // Этимология и история слов русского языка. URL: <http://etymolog.ruslang.ru/>

Л.В. Ненашева (Россия, Архангельск)

ГРАФИЧЕСКИЕ И ОРФОГРАФИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РЯЗАНСКИХ ГРАМОТ XV ВЕКА

В статье анализируется языковой материал рязанских грамот, написанных в сложный и противоречивый период русской письменности, во второй половине XV в., прослеживается формирование русской орфографии позднего средневековья.

рязанские грамоты, XV век, графика, орфография.

Большой интерес для изучения русского языка представляют рукописные памятники, созданные в один из важнейших периодов истории – во второй половине XV века, то есть в период, когда начинают складываться новые графико-орфографические нормы, которые найдут отражение и в русской письменности XVI в., а также в графике и орфографии современного церковнославянского языка.

Анализ памятников разных жанров, написанных на различной территории Руси, позволяет представить языковую картину источников в наиболее полном виде, а также свидетельствует о сложившейся, динамично развивающейся орфографической системе древнерусского литературного языка. В статье анализируется графико-орфографическая система рязанских грамот, написанных в сложный период русской письменности – во второй половине XV в.:

1. Грамота 1 [1464 – 1482 гг.]. – Докладная купчая, с доклада великому князю рязанскому Василию Ивановичу, Ивана Селивановича Коробьи на село Недоходовское, купленное у Василия Чернева в Рязанском княжестве (Гр. 1).
2. Грамота 2 [1482 – 1483 гг.]. – Данная Настасьи, вдовы Прокофья Давыдовича, Солотчинскому монастырю на село Калялинское в Рязанском княжестве (Гр. 2).
3. Грамота 3 [1483 – 1501 гг.]. – Жалованная льготная грамота великой княгини рязанской Анны игумену Солотчинского монастыря Арсению на село Чешуевское в Романовской волости Рязанского княжества (Гр. 3).
4. Грамота 4 [1483 – 1501 гг.]. – Жалованная грамота великой княгини рязанской Анны игумену Солотчинского монастыря Антонию о восстановлении прав монастыря на борть на Михайловской горе, отданную великой княгиней Софьей женскому Зачатьевскому монастырю, с поставкой этому монастырю ежегодно меда и рыбы на праздник (Гр. 4).
5. Грамота 5 [1483 – 1503 гг.]. – Разъезжая грамота, данная боярином рязанского князя Федора Васильевича Матвеем Денисьевичем (Булгаком) на межи земель княжих бортников с бортниками Ольгова монастыря (Гр. 5).
6. Грамота 6 [После 30 марта 1486 г.]. – Купчая Ивана Злобы Андреева сына Ворыпаева на половину села Екиматова (Некиматовского) Каневской волости Коломенского уезда, купленную у брата Федора Андреева сына Ворыпаева (Гр. 6).
7. Грамота 7 [1496 г. августа 19]. – Договорная (докончальная) грамота рязанского князя Федора Васильевича со своим братом великим князем рязанским Иваном Васильевичем (Гр. 7) [4, с. 9-16].

Л.П. Жуковская, проанализировав орфографию рукописей середины XIV – середины XVI века, говорит о разрушении древнерусских орфографических норм в этот период и называет данный процесс «архаизацией русского письма». Исследователь выделяет такие черты, как: 1) написание букв ѿ, ѹ, Ѹ, ї после согласных; 2) употребление после гласных букв Ѹ, ѡ, а, ѣ, е – и связывает их с разрушением древнерусских норм, сформировавшихся к XV веку [1, с. 170-171].

В рязанских грамотах диграф ѿ, согласно древнерусской орфографии, употребляется в начале слов и в предлоге, но после согласных встречаются буквы Ѹ и ѹ, написание Ѹ после буквы согласного характерно для этого периода русской письменности: великомѸ, кѸпил, рѸбло^е, селѸ, но ѿ васки, ѿ него

(Гр. 1); соло^ащ^и, архимадрит^у, м^ужи (Гр. 2); иг^умена, к^уп^алю, но о^учинитьца (Гр. 3); иг^умена, л^уги, год^у (Гр. 4); борис^ѡ вст^ѡвев^ѡ, борисов^у волот^у, р^ѡб^ѡежом, л^ѡжи, дорог^ѡ (Гр. 5); половин^ѡ, сел^ѡ, к^ѡды ем^ѡ, кабыл^ѡ, но о^у Федора, о^у Ворыпаева, о^уезд^ѡ, о^угод^ѡи, к^ѡп^ѡч^ѡю (Гр. 6); м^ѡро^ѡско^ѡ, цел^ѡи, ѡ^учинити, ѡ^у мена, ѡ^у велик^ѡ, не вст^ѡпат^ѡи, ѡ^украин^ѡ, прил^ѡчитса, т^ѡто, с^ѡдит^ѡ, ѡ^уде^ѡ, но о^у н^ѡх^ѡ, т^ѡи^ѡи^ѡи^ѡ и т^ѡи^ѡна (Гр. 7).

Исследователь В.В. Иванов отмечает, что в грамотах XII–XIII вв. «выступает такая графико-орфографическая система, по правилам которой начальное [о] слова обозначается ѡ, а неначальное – буквой о» [3, с 58]. Та же картина представлена и в рязанских грамотах XV в.: в начале слова и в предлогах также пишется графема ѡ, которая не употребляется писцами после букв согласных: ѡсподарь (Гр. 2); ѡнтонѧ, по ѡсми (Гр. 4), ѡлговѣска^а, ѡлехи ѡсѣевѡ, ѡзера (Гр. 5); ѡндрѣѣ^ѣ снѣ, ѡлксѣѧ ѡлксандровѣ снѣ (Гр. 6); за ѡди^а, ѡ иновѣрца, ѡчиною, ѡвидети, ѡтоимѣ^ѣ, ѡда^ѣ, о^ѣ Ѡки рѣки – ѡ Оки реки, по Оѣ рекѣ (Гр. 7). Редко употребляется о: Оксенѣ (буква о на месте а – ср. Яксен), околищу, околици (Гр. 3); ѡ Оникѣѣскомѣ, к Олховѣ (Гр. 5); обидети, оброки (Гр. 7).

По правилам древнерусской письменности буква Ѧ писалась «после согласных любого происхождения, кроме [j]; <...> после гласных, [j] и в начале слова – Ѧ» [3, с. 31]. В исследуемых грамотах в начале слов зафиксировано написание юса малого так же, как и в современном церковнославянском языке: Ѧз, Ѧзъ (Гр. 2), Ѧз (Гр. 4), Ѧросто/вци, Ѧростовце^м (Гр. 5), Ѧз (Гр. 6), Ѧ^з, Ѧстреби, Ѧмъ, но Ѧмъ/щи^к (Гр. 3), Ѧсене^вскїи, Ѧмъ (Гр. 7 1496 г.).

После букв гласных пишутся обе графемы ѡ – ѡа: : Настасѡа (Гр. 2); великаѡа, Ярсѡныѡа (Гр. 3); великаѡа, Софыѡа шнтоѡа (Гр. 4); прѡтыѡа (Гр. 5), также пишется буква ѡ: моѡа, горѡнаѡа, нѡшаѡа земли (Гр. 7).

Так же, как и в памятниках письменности XII–XIII вв. [3, с. 73–74], в грамотах XV в. для обозначения звука [ф] на письме используются обе буквы ф и ѱ, но функционируют они в ограниченном круге лексики: данные буквы встречаются только в именах собственных и производных от них форм, так как фонема <ф> была чужда русскому языку. В исследуемых документах встречаются обе буквы ф и ѱ, редко буквы смешиваются в одной грамоте: прокоѱен, проко^фта (Гр. 2); матѱѣ^м, ѱев^лровы, аньѱилог^б снз, снз ѱоѱонова (Гр. 5); Федоръ Федоро^б (Гр. 6); ѱев^лрѳ, феу^лровѣ, ѱѳ^лровы^м, Феѳорѳ (Гр. 7).

В данных грамотах писцы не употребляют греческие буквы ψ , ξ , ν , заменяя их русскими эквивалентами, что было характерно для памятников деловой письменности. Букву з Л.П. Жуковская считает больше «графическим архаизмом, чем южнославянизмом, так как на своем этимологическом месте она только в слове зѣло ». [2, с. 69]. В рязанских грамотах буква з встретилась в двух словах, в корне лексемы князь : возможно, употребление данной буквы вызвано влиянием церковных текстов: кнѣа , кнѣю (Гр. 7).

Во всех грамотах этого периода на месте праславянских сочетаний $*\text{tort}$, $*\text{tert}$, $*\text{tolt}$ зафиксированы полногласные формы согласно древнерусскому произношению: перевѣсьи (Гр. 4); перевертамъ , по дорозе (Гр. 5); жеревей (Гр. 6); молѡшимъ , с волостми , сторонѣ , переверта в городѣ (Гр. 5). На месте начальных сочетаний $*\text{ort}$, $*\text{olt}$ встречаются примеры, в которых приставка роз- пишется согласно русскому произношению: розѣзде (Гр. 5); в розѡи – раѣѡи , робѣ (Гр. 7).

Яркой отличительной чертой русского извода являются сочетания редуцированных гласных с плавными типа $*\text{tȕrt}$, $*\text{tȕrt}$, $*\text{tȕlt}$. Рефлексы $*\text{tȕrt}$, tȕlt в рассматриваемых списках различны: в словах на месте редуцированного гласного написаны гласные полного образования согласно произношению того периода: чернѣевъ (Гр. 1); бортъ , боръ/тнико (Гр. 4); бортники , столбъ (Гр. 5); держати , чеѣверть , въверхъ , кормлѣ , въ Верхѣне , на черныѣ людѣи , торго , но в начале текста зафиксировано слово дръжати , возможно, такое написание корня возникло под влиянием церковных текстов (Гр. 7).

Особенностью русского извода также является написание Ж как рефлекс праславянского $*\text{dj}$: промежи ѣ (Гр. 3); ѡхожан , меѣ , межи людѣи (Гр. 7).

В грамотах на протяжении всего исследуемого временного отрезка сохраняется древнерусская орфографическая система, сложившаяся в XIV в. Только в грамотах конца XV в. отмечены некоторые новые написания: после букв согласных встречаются ш , ѡ , ѣ , после букв гласных – а , е ; южнославянские и греческие написания единичны.

Литература

1. Жуковская Л.П. Грецизация и архаизация русского письма 2-й пол. XV–1-й пол. XVI в. (Об ошибочности понятия «второе южнославянское влияние») // Древнерусский литературный язык в его отношении к старославянскому. – М.: Наука, 1987. – С. 144–176.
2. Жуковская Л.П. Проложное житие Афанасия и Кирилла Александрийских (наблюдения над текстом и языком списков) // Источники по истории русского языка. – М.: Наука, 1991. – С. 60–72.

3. Иванов В.В. Фонетика // Древнерусская грамматика XII–XIII вв. – М.: Наука, 1995.

4. Памятники русской письменности XV–XVI вв. Рязанский край // под ред. С.И. Коткова. – М.: Наука, 1978. – 190 с.

Т.Ф. Новикова (Россия, Белгород)

«САМОРОДКИ РОДНОЙ РЕЧИ»

(Роль регионализмов в сохранении памяти о народной культуре)

В статье подчеркивается необходимость обращения при анализе языковых фактов к фоновой информации: явлениям народной культуры и народному слову, в первую очередь к языковым единицам с национально-культурным компонентом значения, в частности – к диалектизмам и регионализмам; автором обозначается дидактический и духовно-нравственный потенциал регионализмов, их роль в сохранении памяти о культуре своего народа.

народная культура, память, языковые единицы с национально-культурным компонентом, диалектизмы, регионализмы.

В современных исследованиях язык рассматривается не только как орудие коммуникации, но и как код нации, где каждая единица языка позволяет соотносить поверхностные структуры языка с их глубинной сущностью, с процессами познания и памяти. Слово находится в сложной диалектической взаимосвязи с такими важнейшими областями познания, как общество (отношения в обществе, установки и стереотипы поведения), культура, искусство, религия и др. «Все, что есть у народа, в его быте и понятиях, все, что народ хочет сохранить в своей памяти, выражается и сохраняется языком» (Н.И. Толстой); этот факт осознавали и подчеркивали все исследователи языка, начиная с Ф.И. Буслаева («...родной язык есть неистощимая сокровищница всего духовного бытия человеческого...») и кончая современными лингвистами, убежденными в необходимости обращения и в XXI веке при анализе языковых фактов и новых общественных явлений к истокам: к народной культуре и народному слову. В.И. Даль во вступительном слове к своему знаменитому словарю писал: «Выражения местные, областные принадлежат народу, выросли на русском корне, много способствуют уразумению и обогащению языка. И приложены на обсуждение и выбор читателя, в коем предполагается не школьник и не немец, а любящий свой язык земляк» [1, с. 16]. Под «школьником» в данном случае, очевидно, следует понимать любого наивного носителя языка, по-школярски прямолинейно относящего к предмету обсуждения: мол, не используется слово – значит, нет в нем нужды. Таких «школьников» и в наше время достаточно, и основания для их суждений имеются: длительное время языковая политика в стране была направлена на нивелирование языка, велась настоящая «борьба» с диа-

лектной речью, и это повлияло на то, что в обществе сформировалось скорее негативное, чем просто нейтральное, отношение к «областным словечкам» и народному (только кажущемуся «неправильным») языку.

Всегда были, разумеется, и противники подобной «официальной линии». О провинциализмах, диалектизмах, метких народных словах и их праве на присутствие в современном литературном языке много писал во 2-й половине XX века А.К. Югов: «У нас вошло в дурной лексикографический обычай пятнать словарь <...> запретительными пометами: простонародное, областное, разговорное...», а между тем «народный словарь – это настоящие россыпи и самородки русской речи», дающие возможность почувствовать «прелесть живого языка» [6, с. 63].

Народные (диалектные, региональные) слова сохраняют память о былом, об основах жизнеустройства наших предков; потерять эти слова – значит выбросить значительную часть того, что составляло содержание жизни миллионов людей в течение столетий. Изучение диалектов помогает глубже вникнуть в многообразие слов, форм и звуков современного языка, способствует более глубокому пониманию художественной литературы, поскольку писатели в стилистических целях широко используют диалектные слова и формы.

Иногда диалектное/региональное слово ярче и выразительнее, чем его литературный синоним, обозначает окружающие реалии и надолго закрепляется в речи, переходя из поколения в поколение, занимая свое место в речи городского населения. В частности, в говорах нашего Белгородского края это такие выразительные слова, как *жменя* – горсть, *кавун* – арбуз, *ляда* – дверь, *шмойда* – бойкая, шустрая женщина, *улица* – вечёрки, посиделки, *невдалый* – неуклюжий, *растрынькать* – бессмысленно потратить и мн. др.

В каждом регионе можно обнаружить наличие этих «особых» слов – слов с регионально актуальным и с позиций регионального культурного фона объяснимым компонентом значения – так мы понимаем языковое явление, названное выше *регионализмами* [2]. Попутно следует отметить, что по сравнению с другими терминами (безэквивалентная лексика, диалектизмы, этнографизмы, топонимы и др.) регионализмы пока не получили «прописки» в лингвистическом дискурсе, чаще их отождествляют с диалектизмами [5]. Определение *регионализма* не обнаружено нами в большинстве активно используемых специальных и толковых словарей. Можно предположить, что термин *регионализм* возник как современный эквивалент ушедшего в пассив термина *провинциализм*. В репринтном издании «Словаря гуманитария» Н.К. Рамзевича имеется определение *провинциализмов* как «слов и оборотов речи областного происхождения, необычных для литературного языка» [3, с. 198].

В настоящее время, когда можно с уверенностью говорить о возрождении исследовательского интереса к народной речи, возрастает актуальность формирования необходимого для работы в этом направлении терминологического аппарата. В данном тексте мы хотели бы обратиться к регионализ-

мам как языковым единицам, в которых аккумулирована историко-культурная информация, связанная с определенным регионом, однако не входящих в определенную диалектную систему.

Могут ли быть квалифицированы как диалектизмы такие «местные слова», как *тремпель* – вешалка для одежды (предположительно по фамилии местного мебельного фабриканта XIX века), *карагод* – групповой танец по особому сценарию, в переносном значении – шумное гулянье; *кильдим* – кладовка, каморка (хотя у Даля это слово присутствует в ином значении – «ястребок для ловли мелкой дичи» [1, с. 319], *Богданка* – разговорное название проспекта Богдана Хмельницкого в Белгороде и многие другие лексические, фразеологические, прагматические единицы? Очевидно, именно к таким фактам применимо понятие *регионализм* [2].

«Регионально маркированным» может быть не только диалектное, но и широкоупотребительное в современной речи слово или выражение. Примером присутствия «регионального фона» может также служить регионализм *Крейда*, связанный с лексемой *мел* (от нем. *Kreide* через укр. *крейда* – «мел»), – местное название городской окраины, где обычно и располагались строительные предприятия, в т.ч. по переработке мела. Безусловно, все топонимы и оттопонимические образования аккумулируют в себе исторические и культурные сведения и заслуживают специального исследования.

Одним из важнейших лингворегионоведческих направлений является работа по созданию словарей. Важную роль в этом могут сыграть сельские школы. Вот как пишет об этой работе белгородская учительница С.В. Ефимова: «При составлении словаря диалектных слов села Нижние Пены возникли трудности, которые были связаны с толкованием понятий. К этим словам необходимо было подбирать синонимы и уточнять их толкование. Например, *калыска* (*колыска*), *люлька* – этими словами раньше называли детскую кроватку. Несмотря на общее толкование, внешне данные предметы выглядят различно. В чем же их отличие? После уточнения у старожилов стало известно, что *люлька* – «подвесная колыбель, подвешенная на бечевках». Люльку крепили к матице (потолочной балке), а *колыска* – «напольная кроватка, стоящая на полу». Когда *колыску* раскачивали во время укачивания ребенка, возникал звук «*калыс-калыс*», возможно, и давший название предмету» [7, с. 267–268]. Подобное толкование, думается, может быть отнесено к области народной этимологии: «*колыска*» – скорее всего от глагола *колыхать*, но здесь важен сам факт неумирающего интереса человека к истокам слова.

Результатом наблюдения над местным говором стало создание «Словаря диалектных слов жителей села Нижние Пены»: всего учениками было собрано 421 слово! Народное слово лучше любого учебника может рассказать новому поколению об основах и красках русской народной культуры.

Естественная русская речь позволяет не только насладиться «прелестью живого языка», но и восполнить пробелы в знаниях о былой жизни народа, его обычаях и традициях.

В этнографическом музее Щетиновской средней школы Белгородского района хранится необычное полотнище, сотканное на ручном ткацком станке. Длина этого полотенца около 6 метров, и называлось оно раньше «*рóдник*». Старожилы говорят, что в приданом каждой девушки непременно должно было быть такое полотенце. На свадьбе молодых сажали посередине длинной части стола и клали «*родник*» на колени жениха, невесты и всех самых близких родственников справа и слева от молодых, то есть *роднили рушником* [7, с. 256].

Вышесказанное позволяет обозначить еще один аспект рассматриваемой проблемы – дидактический.

Языковые единицы с национально-культурным компонентом значения и регионализмы в их составе обладают несомненным воспитательным, нравственным потенциалом. Эксклюзивный языковой материал представлен в методических работах белгородца Н.М. Рухленко [4]. Автор приводит примеры диалектизмов и регионализмов, встречающихся в пословицах, поговорках, образных выражениях, характерных для нашего края: «Без прикраски и слово не баско», «Без перевясла и веник рассыпался», «Съездить в Харьковскую губернию, в город Рыльск» (что является перифразой глагола *ударить*) и др. Н.М. Рухленко пишет: «На уроках мы часто обращаемся к народному слову, исследуем его, привлекая внимание к его поэтическим, изобразительным богатствам, говоря о его роли в духовной жизни народа. Учащиеся «приносят» в класс обнаруженные в речи близких народные слова, а затем мы все вместе стремимся понять их. Разве не интересны народные названия цветка колокольчика: *балаболки, звонцы, звоночки, котелки, бубны, голубки, орлики?* Или синонимы ромашки: *белюшка, лесная марьяша, белоголовник, белица-трава, солнечник, Иванов цвет, девичник, невесточка, стоцвет, кралька, ворожка?* <...> В кропотливой работе над словом нам помогает и школьный музей этнографии, где бережно хранятся предметы быта, орудия труда, а значит, и слова, их называющие, а в это целый пласт нашей культуры. Музей этнографии позволяет убедить учащихся в том, что язык – это живое явление...» [4, с. 15].

Убеждение в том, что изучение диалектного и культурно-языкового материала способствует не только воспитанию сознательного отношения к родному языку, но речевому и интеллектуальному развитию школьников, заставило нас сначала обратиться к разработке программы курса по выбору «Лингворегионоведение», а затем – к систематизации теоретического и практического материала в виде поддерживающего данный курс учебного пособия, в котором представлен словарный, текстовый диалектный (либо включающий диалектные факты) материал, Интернет-факты, предлагаются вопросы и задания, направленные на осмысление и систематизацию предлагаемых для анализа лингворегиональных фактов, обозначаются направления исследовательской и проектной работы учащихся и студентов по изучению языка и культуры региона [2]. Многие актуальные проблемы, связанные с изучением народного слова и народной культуры как на Белгородчине, так

и в других регионах, были обсуждены на прошедшей в 2014 году в нашем вузе конференции «Язык и культура региона как составляющие образовательного пространства» [7].

Литература

1. Даль В.И. Толковый словарь русского языка. Современная версия. – М.: Эксмо-Пресс, 2005. – 736 с.
2. Новикова Т.Ф. Лингворегионоведение в школе: учебное пособие. – Белгород-Харьков: Изд. «Федорко», 2014.
3. Рамзевич Н.К. Словарь гуманитария / Сост. М.И. Лепихов / Отв. ред. В.К. Журавлев. – М.: Былина, 1998. – 313 с.
4. Рухленко Н.М. Работа с диалектным материалом на уроке русского языка // Русский язык в школе. – 2005. – №6. – С. 12–16
5. Словарь русской лингвистической терминологии / под общ. рук. проф. А.Н. Абрегова. – Майкоп, 2004. – 347 с.
6. Югов А.К. Думы о русском слове. – М.: Современник, 1975. – 215 с.
7. Язык и культура региона как составляющие образовательного пространства / отв. ред. Т.Ф. Новикова. – Белгород: ИД «Белгород», 2014.

В.В. Плешакова (Россия, Рязань)

ДРЕВНЕРУССКИЕ БЛАГОПОЖЕЛАНИЯ И ДРУГИЕ РЕЧЕНИЯ

В статье обосновывается древность благопожеланий как особого класса высказываний, выявляются соотношения тождества – различия их с другими типами речений в древнерусском языке.

благопожелание, молитва, молитвенное прошение, благословение, просьба, наставление, заклинание, проклятие, древнерусский язык, высказывание, речение, запись, писец.

О «зрелости» благопожелательного класса высказываний уже в древнерусский период свидетельствует факт, что с самого начала своей письменной фиксации древнерусские благопожелания в тексте вполне отличимы от других речений и противопоставлены таким соотнесенным с ними высказываниям, как молитвенное прошение, благословение, просьба, проклятие и заклинание.

Благопожелание и молитвенное прошение нередко сопутствуют друг другу. По языку они также весьма близки друг другу: в лексическом отношении и по морфолого-синтаксическому строю. Схожесть тех и других речений приводит иногда к их смешиванию: в сфрагистике, например, древнерусские буллы с изображением святых на одной стороне и надписью: «Господи, помози рабу своему (имярек)» называются печатями «с русской благо-

пожелательной формулой» [4, с. 67–75]. Лингвистически этот термин неточный: «Господи, помози рабу своему...» – это не благопожелательная, а молитвенная формула, поскольку содержит обращение к Господу. Источник ошибочного смешения – действительное большое сходство молитв (молитвенных прошений) и благопожеланий, особенно тех из них, где присутствует имя Божье. У благопожелания и молитвенного прошения по сути одинаковое пропозициональное содержание (желаемое благо), одинаковая волеизъявительная форма (императив глагола), одинаковые адресаты глагольного действия. Но есть и формальные различия, с которыми связано различие содержательное: в молитвенных прошениях всегда есть обращение к Богу, Матери Божией, святым обязательно в звательной форме, в благопожеланиях же если есть имя Божие, то оно употребляется в именительном падеже. Поскольку в XI–XV вв. противопоставление имен. п. – зват. п. еще вполне актуально для данного круга слов – священных имен [2, с. 7–8], то и фразы, отличающиеся практически только этими формами, актуально противопоставлены по смыслу: молитвенное прошение о ниспослании какого-либо блага для какого-либо лица адресовано как высказывание всегда «горе»: Богу, Божией Матери, святым, Небесным силам бесплотным. Благопожелание же всегда адресовано как высказывание тем лицам /или тому лицу/, которые являются одновременно и адресатом желаемого действия или состояния, но поскольку православные наши предки имели твердое понятие об Источнике всех благ, то сложилась традиция и в благопожеланиях представлять это благо как результат Божией заботы о человеке – сложились благопожелания «о имени Господни»: «Дай Богъ...», «Поддай Богъ...» и другие.

Говоря кратко: высказывания, начинающиеся как «Господи, помози рабу своему...» и под., – это всегда молитва, а имеющие началом «Дай Богъ...» и др., – это всегда благопожелание, только «о имени Господни». Поэтому только как молитвенное прошение могут быть истолкованы приписки на полях Евангелия апракос 1355 г., сделанные писцом Леонидом (на л.97 об.): «Господи, помози рабу Своему Леониду Языковицю», «даи ему Боже в здравьи спасенья добыти, лихое перо неволно им писати рабу многогрешному Леониду Офонасовичу» (ГИМ, Син. 70) или приписка в Сборнике житий кон. XIV в. (на л.193 об.): «Господи помози рабу Своему Ивани даи Боже ми писати лучьши писати» (ГИМ, Чуд. 23). Но очень схожая с ними приписка (на л.1) к Минее служебной на июль, XV в., содержит во второй своей части благопожелание: «Господи помози рабу Своему Ивану, даи Бог ему пера дописати, рука ему крепка, а сердце право» (ГИМ, Усп.18-перг.). Конечно, в данном случае и формальный, и смысловой «зазор» между благопожеланием и молитвенным прошением очень небольшой: здесь благопожелание и молитва очень близко сходятся, но все же не смыкаются друг с другом. Возможно, найдутся и контексты, в которых различием можно пренебречь, но обычно такие высказывания противопоставлены: противопоставление поддержано системой, так как за каждым из подобных высказываний стоит целый класс выражений, оформленных по-разному в большей степени.

Вообще же в определении коммуникативного типа высказывания можно опереться только на типичную форму выражения, иначе не останется никакой объективной основы для распознавания близких коммуникативных намерений. Памятники дают примеры и оптативных выражений, которые по смыслу примыкают к только что приведенным благопожелательным и молитвенным: «Господи помози рабу Своему Якову научитися писати рука бы ему крепка око бы ему светло ум бы ему острочен писати бы ему з...м (златом?)... *(конец строки неясен)*» (запись на л.1 беглым полууставом XV в. Григория Богослова 16 слов с толкованием Никиты Ираклийского XIV в., ГИМ, Чуд. 11). Это, без сомнения, оптатив (желательное высказывание), выраженный обычным для него способом – с помощью частицы «бы», но лексически похожий на цитированные выше молитвенные прошения и благопожелание.

Действительно трудно бывает различить благопожелание и высказывание-благословение: в данную пору развития языка они имеют много общих форм выражения. Главная роль в различении этих речений принадлежит внелингвистическому фактору – имеет ли право благословлять автор высказывания или нет. Однако не всегда мы располагаем сведениями о писце, достаточными для подобных выводов. Например, писец Евангелия апракос 1323 г., который себя называет просто «рабом Божиим Иродионом», обращаясь к отцам и братии с просьбой: «исправяче чтите и Бога делеа а не кльнете», говорит вслед за тем: «а вас Бог благословить аминь...» (ГИМ, Хлуд. 29). Выражение, предшествующее слову «аминь», может быть и благословением, если раб Божий Иродион имел священный сан, а может быть и простым благопожеланием, если тот не имел его. В данном случае вероятнее второе, потому что вся запись отличается точностью (указаны не только год, но и месяц начала переписки, а время окончания ее обозначено с точностью до дня – «месяца августа на память святаго отца Моисея Мурина»; указано звание заказчика и его имя – «игумен Моисей» и под.), следовательно, есть основание предполагать, что и свое положение писец определяет точно – что он простой раб Божий. Следовательно, «а вас Бог благословит» – здесь, скорее всего, благопожелание. Вообще при решении вопроса о том, какое перед нами высказывание – благопожелательное или благословляющее, мы предлагаем доверять самоназванию писца и, если он себя не называет иереем или другим каким именем, предполагающим священный сан, – игуменом, архимандритом, митрополитом и др., считать соответствующее его речение благопожеланием. В противном случае нужно считать, что перед нами благословение. Например, «поп Оксѣнтѣи», оставивший в XIII или в XIV в. запись с такими словами «...а вас Б(ог)ъ бра/т/е моя помянет во Своемъ си Цр/с/тви аминь» (Стихирарь постный и цветной, на крюковых нотах XII в., л. 27, ЦГАДА, Ф.381 (Син. тип.), №147), безусловно, благословлял «братию», которая будет служить после него в храме, где служил он сам, и чьих молитв он смиренно просит.

По-настоящему неразличимые формы благословения и благопожелания встречаем тогда, когда писец совсем не называет себя и остается для нас совершенно безвестным. Например, писец Служебника 1380 г., сделавший немалую киноварную запись (по лл. 79 и 79 об.), так и «забыл» назвать себя, а между тем запись его содержит два благопожелания (или благословения): «благослови его Бог» и «а вас Бог благословить». «Как делом богоугодным, книжным списанием занимались все грамотные» [1, с. 263], но все же в общем списке писцов доля лиц, имевших право благословлять, меньше, чем лиц «несвященных» [1, с. 288–308]. Поэтому, исходя из вероятности, можно догадываться, что и этот писец, скорее всего, не был священником, но строго говоря: раз мы не имеем о писце никаких положительных сведений, мы не можем и решить положительно – какое это высказывание. Правильнее считать, что в подобных случаях имеем дело с неразличением благословения и благопожелания. Причиной неразличения служит происхождение многих древнерусских благопожеланий из славянских формул благословения, употреблявшихся /и употребляющихся до сих пор/ на Руси в богослужении.

Самый трудный для лингвистической характеристики тип высказывания – это начинающееся с «Дай Бог...», сказанное священником. Пример такого выражения дает запись «Гюргия попа» (на л. 98Г Пролога 1333 г. ЦГАДА, Ф. 381 (Син. тип.), № 172): «...а кто давалъ куны на сия книги. даи Б/ог/ъ ему здоровья. и мзда спсена о(т) Б/ог/а прияти. и о(т) с/вя/т/а/го Петра пособия». Выражение с «Дай Бог...» – это специализированная форма для благопожелания. Семантически более сложная форма благословения может использоваться для родственного, но более простого коммуникативного задания – для благопожелания, она и используется древнерусским языком весьма широко. Но могла ли, наоборот, быть использована форма благопожелания, более простая, для выражения благословения?

Нетождественность благословляющего и благопожелательного высказывания в запечатленной форме выразилась в благопожелании писца «раба Божия Куземки дьяка Вздвигеньского» самому себе: «А почато месяца октября в 29 на память святыя Анастасьи Господи помози рабу Своему Кузме даи Бог ему списати си /святыя/ книги благословеньем архимандричим Серапионовым» (запись на л. 1 Апостола апракос между 1389–1406 гг., ГИМ, Хлуд. 37). Благословлял Кузьму архимандрит Серапион, текста этого благословения мы не знаем; сам же себе Кузьма-дьяк может сказать только благопожелание «даи Бог...»; характерным для писцовых записей является сочетание молитвенного прошения «Господи помози...» и благопожелания «даи Бог...» в такой именно последовательности, как в приведенной записи: сначала молитва, потом благопожелание.

Вообще благопожелание обычно следует за молитвенным прошением, это находим во многих записях, но имеем также реже встречающиеся факты, когда в записи только что-нибудь одно: или молитва (чаще), или благопожелание (реже), или благословение (еще реже); тогда можем говорить об отношениях замещения. Это лишний раз подтверждает синонимичность, бли-

зость данных коммуникативных намерений, при нетождественности их значений. Поскольку замещение и уточнение – это важнейшие семантические функции синонимов, то в отношении молитвы, благословения и благопожелания можно говорить о синонимии, но только в широком понимании.

В текстах записей писцов случается увидеть высказывания-наставления, в которых писец некое назидающее современникам или потомкам облекал в форму побудительного выражения: «аще ти ключить оум(е)р(е)ти, /то оумри, а друга /не выдаи» (приписка на л.174 Хроники Георгия Амартола XIV в., ГБЛ, Ф.173, Фунд., №100), «оже ти собе не любо того и другу не твори» (запись писца на л.263 Изборника Святослава 1073 года, ГИМ, Син.31-д.). Общность адресата, забота о его благе делает возможным плавное соединение наставления и благопожелания: «А ты, брате писецо, не /ленися, начатое с/вершиваи, встав/аи рано на сво/е доброе дел/а, Б(ог)ъ тебе пома/гае/ть...» (запись на л.1 об. писца Триоди постной между 1389 и 1425 гг., ЦГАДА, Ф.181, №760).

Однако наставления редко встречаются в записях и приписках; зато весьма часто употребляются здесь другие высказывания, которые имеют, как и наставления и многие благопожелания, форму императивного высказывания, – это просьбы. По лексическому составу благопожеланиям особенно близки высказывания-просьбы о поминовении, адресованные, как и благопожелания, читателям – «отцам и братии», например: «А писана бысть книга сия грешному иноку Алексию и аще Бог благоволит в коегождо от отецъ быти сеи книзе и аз грешный Олекси того молю поминание створи о мне грешном в святых своих молитвах» (запись писца на л.156 об. Псалтыри, т.н. Онежской 1395 года, ГИМ, Муз.4040). Во вкладной записи митрополита Киприана к Триоди постной 1403 г. находим интересное сопряжение последовательно наставлений, просьбы и благопожелания: «А вы попы клирошане тружайтеся пойте по сем книгам без лености а нас поминайте а вам Богородица мзду подасть и всем послушающим с прилежанием» (ГИМ, Усп. 6-перг., по лл.2-15).

По форме могут быть очень схожи с благопожеланиями высказывания-проклятья: «Еже святые книги режетъ – не дай ему Бог добра в сий век и в будущий» (запись писца Христинопольского Апостола XII в., Львовский исторический музей, Отдел рукописей, №222). Конечно, подобный случай, когда высказывание-проклятье образовано путем отрицания с «не» высказывания-благопожелания, единичен, но он характерен в том отношении, что проклятья построены по тем же моделям, что и благопожелания, ср., например: «...аже кто небрежением изъчернил книги си да будет на немъ [трясца?] якоже и была уже на немъ...» (приписка писца XV в. на л.189 Устава Студийского кон. XII в., ГИМ, Син.330). Проклятья встречаются обычно не в писцовых, а во вкладных записях, возможно, по образцу вкладных грамот (см., например, вкладную грамоту великого князя Мстислава Владимировича и его сына Всеволода Новгородскому Юрьеву монастырю; надпись на кресте преп. Евфросинии Полоцкой 1161 года и др.). Справедливым также пред-

ставляется замечание Е.Ф. Карского, что «особенно изобилуют подобными вкладными (с проклятиями – П.В.) разные памятники юго-западно-русские, а также обращавшиеся в юго-западной Руси» [1, с.287]. Следует уточнить, что проклятия особо употребительны в XV-XVII вв. Е.Ф. Карский, поместив в своей «Славянской кирилловской палеографии» (1928 г.) соответствующие образцы вкладных в греческой и славянских рукописях, отмечал: «Как и в приведенной выше приписке греческой рукописи, вкладчик часто угрожает похитителю книги проклятием» [1, с. 286]. Вкладчик, стремясь уберечь свой дар от кражи или порчи, в адрес на такое дело дерзнувших часто посылает проклятья или угрожает им Божиим судом. Примеры высказываний-проклятий приведены выше, угрозы же выглядят следующим образом: «А хто слово мое роушит, рассоудится со мною на Страшномъ соудѣ пред Н/е/б/е/сным Ц/а/ремъ» (вкладная Якима Туровейского Денисова сына 1507 в Евангелии XIV века, ГПБ, Fnl 17). Такие высказывания нельзя назвать проклятиями, потому что в них нет зложелания, без чего нет и проклятья. Указанные выражения больше похожи на высказывания-заклинания, которые передают коммуникативное задание «Да будет так!» относительно некоего положения дел (названного пропозицией), носящего объективный характер, не в пользу чьих-либо интересов. Что же может быть объективнее Страшного Суда? От обычных «заклинаний» приведенные высказывания отличаются адресованностью пропозиционального содержания, поэтому они звучат грозно. И.И. Срезневский в своем словаре в подобных случаях определял значение глагола «судити» (с дат.п.) как «осудить» [3, с. 599].

Таким образом, материалы записей и приписок от XI–XV вв. позволяют заключить, что с самого начала указанного периода благопожелания выступают как особый тип высказываний, противопоставленный другим типам, встречающимся в данном роде древнерусских текстов.

Литература

1. Карский Е.Ф. Славянская кирилловская палеография. – М.: Наука, 1979. – XXI, 494 с.
2. Николаева Т.М. История звательной формы в русском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Казань, 1972. – 20 с.
3. Срезневский И.И. Словарь древнерусского языка. Т. 3: Репринт. изд. В 3-х т. / Предисл. Г.А. Богатовой. – М.: Книга, 1989.
4. Янин В.Л. Актовые печати Древней Руси X-XV вв.: В 2-х т. – М.: Наука, 1970. – Т. 1. – 326 с.

Раздел 2

Языкознание и литературоведение



Ю.В. Афонина (Россия, Рязань)

СЕМАНТИКА БЕЗЛИЧНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ СОВРЕМЕННОГО РУССКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА

В статье описываются семантические особенности безличных предложений, дается представление о денотативной и сигнификативной составляющих семантики безличных предложений, приводится классификация их типов.

семантика, предикат, признаковое значение, типы безличных предложений.

Тенденция к антропоцентризму, характерная для научных исследований последней трети XX – начала XXI века, позволяет взглянуть на семантику безличных предложений по-новому, с позиций взаимосвязи языка, мышления и внеязыковой действительности. Русские безличные предложения представляют собой особый способ концептуализации действительности, особый «субъективный образ объективного мира», они отображают внеязыковые положения дел как акцентированно произвольные, спонтанные, не поддающиеся сознательному воздействию и контролю [2, с. 34]. Семантика безличности представляет собой многоаспектное образование из грамматической, денотативной, сигнификативной составляющих семантики предложения, семантики предиката и формируется как результат синтеза объективно значимого (внеязыкового) содержания и конкретно-языковых форм.

Формально-грамматическим признаком объединения безличных предложений является выражение предикативности одним компонентом, глагольным или именным, с признаковым значением – формой безличности; отсутствие и невыводимость подлежащего; утверждение независимого признака, не соотнесенного с производителем или носителем [см.: 4, с. 12–13].

В денотативной структуре безличного предложения отсутствует субъект-агент. Денотативно-понятийным носителем признака является среда проявления признака – пространство, организованное данным признаком. Безличные предложения отображают ситуации внеязыковой действительности, связанные с характеристикой природного пространства и окружающей

среды (конкретно-физическая среда проявления признака) и с характеристикой человека (психофизическая среда проявления признака).

Сигнификативным значением безличных предложений является акцентирование внимания на предикате, интерпретация внеязыковых положений дел как неконтролируемых, произвольных, случайных, но одновременно причинных.

С точки зрения семантических особенностей можно выделить следующие типы безличных предложений в современном русском литературном языке:

1. Предложения, выражающие интеллектуальное восприятие действительности (состояния природы и среды, физическое состояние живого мира, психологическо-эмоциональное состояние человека). Семантика этих предложений обуславливает и их строение. Сказуемое в них может выражаться невозвратными глаголами третьего лица настоящего, будущего, прошедшего времени (*дует, рассветает, надуло*); возвратными глаголами (*мерещится, разненастилось*); глаголами бытия и формой родительного падежа имени существительного (*не хватает света, хватает на всех хлеба*); краткой формой страдательных причастий (*сказано – сделано*); связкой и словом категории состояния (*было тревожно и боязно*); существительным с зависимым инфинитивом (*стыд сказать, грех молчать*).

2. Безличные предложения, выражающие волю человека или его стремления, желания и несущие функцию воздействия на других людей. В этом типе безличных предложений сказуемое может выражаться безличным глаголом и инфинитивом (*следовало сказать, надлежит написать*); словом категории состояния на -о с инфинитивом (*нужно идти, необходимо работать*); существительным с зависимым инфинитивом (*пора идти, время наступать*); инфинитивом с интонацией должествования, императивности, желания, необходимости (*Стрелять прямой наводкой! Узнать бы мне обо всем!*) [5, с. 308].

3. Безличные предложения, выражающие физические и атмосферно-метеорологические явления природы немногочисленны в русском языке. Это объясняется тем, что в русском языке нет добротного лексического обозначения отдельных моментов времени дня: *светает, меркнет* и др. Соответствующая группа глаголов вообще непродуктивна. Сюда же можно отнести немногочисленные безличные предложения, в которых говорится об атмосферно-метеорологических явлениях (*дождит, снежит, крапает, парит, моросит*).

4. Безличные предложения, выражающие психофизическое состояние живого существа. К этой группе безличных предложений относятся такие, в которых безличные глаголы выражают состояние, возникающее в результате действия какой-то неизвестной причины (*тошнит, болит*) и производные с приставками (*накипит* и др.). При этих глаголах часто указывается место действия, что способствует переходу личного глагола в безличный.

5. Безличные предложения, выражающие модальное значение долженствования. Эта группа очень бедна лексически. Некоторые из безличных слов с этим значением устарели, например: *надлежит, подобает* и др. Чаще всего эти безличные глаголы употребляются с инфинитивами. Такие глаголы, как *достоит, подобает*, явно архаические, употребляются только в целях стилизации. В современном русском языке для выражения долженствования чаще употребляется глагол *следует (следовало)*, который, видимо, распространился из канцелярского языка.

6. Безличные предложения, выражающие состояния или процессы окружающей природы и среды, или проявления какой-то стихийной силы, неназванной и часто неизвестной. Безличность в этих глаголах еще не закрепились вполне как морфологическая черта, но она активно распространяется в современном языке, охватывая все больший круг глаголов (*бьет, барабанит, воняет, воеет, гремит, душит, дерет* и др.). Различия в смысловых оттенках и в способе проявления состояния или действия какой-то стихийной силы зависят от переходности и непереходности глагола. Подобными конструкциями очень богат язык устного народного творчества. В загадках безличные предложения построены с нарочитой целью без субъекта (*Не дышит, не дышит, в сухом дереве лежит*). В народных песнях и сказаниях действие неизвестной силы выражается такими безличными конструкциями: *Мураву траву всю размуравило, желтый песок весь поразнесло, в пеньек колоде разворчал, а железны решетки раздвинуло...* (сборник песен Истомина) [см.: 3].

7. Безличные предложения, выражающие действие внутренней импульсивной силы в организме человека или другого какого-нибудь живого существа. Но сила эта не названа, хотя она действует и причиняет те или иные физические ощущения. В безличном употреблении эти глаголы изменяют свое значение. В них мыслится проявление активной деятельности без деятеля (*стучит, рябит, кипит* и др.), часто одни и те же глаголы выражают и действия какой-то силы в природе (*нестерпимо жгло в июльский полдень*), и действия неизвестной силы в организме человека (*жжет во рту*). Нередко безличные предложения этого типа осложнены указанием причины действия. Обычно эта причина выражена Р.п. с предлогом *от*.

8. Безличные предложения, выражающие действие неизвестной, непознанной силы, осуществляемое посредством орудия. Они образуются из личных глаголов, употребляемых безлично в сочетании с творительным падежом орудия. Действующее лицо в таких предложениях устранено, но обозначено орудие, которым действует какой-то неизвестный деятель. Вместо *гром убил человека* говорят *громом убило человека* и т.п. Значения этих предложений разнообразны: действия стихийной силы посредством орудия; внутреннее психофизическое ощущение, возникающее под влиянием действия какого-либо объекта на орган восприятия. В современном русском языке эти предложения выражают только орудие, способ или причину явления, умалчивая об агенте. В настоящее время эти конструкции настолько

продуктивны, что начинают конкурировать с личными оборотами и даже вытеснять их. Во всех случаях, когда выбор падает на безличные конструкции при наличии синонимичных личных, он объясняется необходимостью по тем или иным причинам устранить из речи обозначение производителя действия и носителя признака.

Количество безличных предложений растет не только в связи с все более развивающимися и уточняющимися формами мышления, с расширением средств изобразительности, но и в связи различными грамматическими процессами, которые в конечном итоге обусловлены также осложнением содержания речи.

Литература

1. Адмони В.Г. Типология предложения // Исследования по общей теории грамматики. – М.: Наука, 1968. – С. 232–291.
2. Бабайцева В.В. Система односоставных предложений в современном русском языке. – М.: Дрофа, 2004. – 512 с.
3. Величко А.В., Туманова Ю.А., Чагина О.В. Простое предложение: Опыт семантического описания. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1986. – 118 с.
4. Лаврентьев В.А. Категория синтаксического лица в современном русском языке: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2013. – 43 с.
5. Моница Т.С. Семантика структурного типа безличных предложений // Структура, семантика и функционирование в тексте языковых единиц. – М.: МПУ, 1995. – С. 18–25.

Е.Н. Важина (Россия, Оренбург)

ВЫРАЖЕНИЕ ОЦЕНОЧНОСТИ СЛОЖНЫМИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫМИ

В статье определяется понятие «оценочный компонент сложного слова» и его место в семантической структуре слова, выявляется соотношение понятий «признаковость», «оценочность», «характеризация».

оценочность, оценочный компонент, сложные существительные.

Под оценочностью мы понимаем средство выражения общей философской категории оценки, точнее, отражение содержания экстралингвистической категории оценки в семантике слова. Думается, что лингвистическая оценка может быть представлена в виде компонента лексического значения слова (входит в денотативную часть), может быть представлена как оценочный элемент коннотативного макрокомпонента семантической структуры языковой единицы (в этом случае рассматриваем контекст). При этом мы опираемся на исследования П.А. Леканта и его учеников, которые выделяют оценочность функциональную («оценочная номинация представлена словом,

значение которого содержит оценку в семантической структуре») и оценочность коннотативную («переносное оценочное значение создается условиями использования ассоциативных потенций слов в контексте»), оценочность прагматическую, в которой «предметное и оценочное значения склеены, жестко связаны» [5, с. 75].

Оценочность может содержаться в слове эксплицитно и имплицитно. В сложном слове [см.: 4] оценочность эксплицитно заключается в морфемах или словах-компонентах (в сложносоставных словах), а имплицитно – в семантической структуре слова. Как в простом слове, так и в сложном, можно выделять оценочный компонент (морфема, слово или сема семантической структуры слова, благодаря которой сложный дериват приобретает способность выражать отношение говорящего или пишущего к определенным явлениям действительности). Так, например, сложные слитные существительные в словосочетаниях *русское добросердечие*, *удивительное добродушие* выражают положительную оценку; *зловредность племени*, *дикое злоязычие* – отрицательную оценку. Оценочность данных слов заключается в семах прямого лексического значения. В плане выражения показателем положительной оценки является корневая морфема *добр-*, а показателем отрицательной оценки – *зл-*. В сложном слитном существительном *всезнайка* (*А ты помалкивай, всезнайка!*) оценочность (и эмотивность) заключаются в коннотативном компоненте семантической структуры слова.

Следует отметить, что оценочное слово является признакосодержащим, но признакосодержащие слова, в свою очередь, могут быть оценочными (*слабомыслие*) и безоценочными (Например, *нефтебаза*. Содержание таких слов составляет отражение объектов с их собственными свойствами).

Лингвистическая традиция объединяет признаковые и некоторые предметные имена в один класс – класс характеризующих имен [см.: 1]. На наш взгляд, характеристика заключается в приписывании предмету определенных свойств. Характеризующими сложными слитными существительными являются существительные со значением характеризующей номинации предмета (именование предмета, сопровождаемое его характеристикой). Мы считаем, что характеризующие имена являются признакосодержащими, но признакосодержащее имя не обязательно является характеризующим. Оценочные слова, в сущности, очень тесно связаны с характеризующими словами. Мы считаем, что всякие слова, содержащие в своей семантике оценочность, безусловно, являются характеризующими. С другой стороны, если рассматривать оценочность в широком смысле слова, как отражение в лексическом значении отношения субъекта к различным явлениям действительности (будь то реалии внешнего мира или сложные составляющие внутреннего, духовного мира человека), то все характеризующие слова можно назвать и оценочными. Так, сложные слитные существительные, называющие предмет с одновременной его характеристикой (например: *густолесье*, *дикотравье*), в то же время содержат в своей семантической структуре объективную оценочность. Компонент характеристики в составе сложного слова

рассматривается нами как оценочный. Сложное слово с оценочным значением не всегда содержит компонент с оценочным значением. Так, например, сложносоставное существительное *рубаха-парень* выражает оценочное (характеризующее) значение, которое сформировалось на основе метафорического сближения безоценочных компонентов. Среди сложносоставных существительных лишь небольшая группа слов, имеющих лексикографическую закрепленность, содержит оценочный компонент (*бой-баба, горе-охотник* и некоторые другие). Сложные слитные существительные, содержащие оценочный компонент, представляют собой сложный номинативный знак, обозначающий предмет (в широком смысле слова) или явление с одновременной характеристикой.

Среди признаковосодержащих сложных существительных по наличию оценочного компонента мы выделяем: 1) существительные, которые не содержат оценочного компонента; 2) существительные, содержащие оценочный компонент.

Сложные существительные (сложные слитные и сложносоставные), которые не содержат оценочного компонента, имеют значение либо признаковосодержащей номинации (*электроаппарат, ракета-носитель*), либо комплексной номинации предмета (*дом-музей*).

Среди сложных слитных существительных, содержащих оценочный компонент, на основании особенностей мотивации можно выделить две группы слов: существительные, оценочное значение которых выражается прямо-номинативно (сложные слитные существительные, в семантической структуре которых сохраняются оценочные семы мотивирующих компонентов – например: *благодетель*); сложные слитные существительные, мотивирующие компоненты которых не содержат оценочности, но в семантике сложного деривата сформировалась оценочность (*рукодельница, второгодник*).

У ряда сложных существительных оценочное значение выражается в контексте (*Ты у нас и после ночи в засаде будешь выглядеть как кинозвезда*). Данное сложное существительное мотивируется безоценочными компонентами, однако в основе формирования оценочности лежит метафорическое сложение. Семы эмоциональной оценки нередко актуализируются в семантике сложных существительных именно в контексте: *Прислал-таки орлов своих, вопреки толстосумам!* [2, с. 371]. Слово *орел* имеет в русском языке положительную эмоционально-оценочную коннотацию; противопоставленное ему в контексте слово *толстосум* также имеет эмоционально-оценочную коннотацию, только отрицательную. Значимую роль контекста для выражения оценочного смысла слов подчеркивает М.В. Головня: «В условиях контекста даже «безоценочные» слова могут быть вовлечены в сферу выражения оценочного смысла» [3, с. 425]. Такое утверждение, позволяющее интерпретировать выражение оценки практически до бесконечности, является небезосновательным. Однако следует различать оценочность слов в речи (здесь большую роль играет контекст, интонация и паралингви-

стические явления) и языковую оценочность слов (оценочные слова в лексической системе языка).

Литература

1. Базилая Н.А. Категория признаковости в языке – Тбилиси: Изд-во Тбилисского университета, 1988. – 303 с.
2. Возовиков В.С. Поле Куликово – М.: Современник, 1982. – 576 с.
3. Головня М.В. Контекст как средство выражения оценки в поэзии А.Т. Твардовского // Русское слово, высказывание, текст: рациональное, эмоциональное, экспрессивное. – М.: МГОУ, 2007. – С. 424–427.
4. Карельская Е.Н. Презентация оценочного значения сложными слитными словами // Электронный научный журнал «Мир лингвистики и коммуникации». – Тверь: ТГСХА, ТИПЛиМК, 2011. – № 1 (22).
5. Лекант П.А. Категориальные и лексические аспекты синтаксической модальности // Русское предложение: компоненты с модальной, оценочной, экспрессивно-эмоциональной семантикой. – М.: МГОУ, 2006. – С. 4–7.

Н.А. Герасименко (Россия, Москва)

РЕФЛЕКСИВНАЯ ФУНКЦИЯ БИСУБСТАНТИВНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ В РОМАНЕ М.Ю. ЛЕРМОНТОВА «ГЕРОЙ НАШЕГО ВРЕМЕНИ»

В статье на материале романа М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» показана рефлексивная функция бисубстантивных предложений.

бисубстантивные предложения, двусоставные предложения, рефлексивная функция.

Проблема героя своего времени относится к числу наиболее важных для общества проблем. Освещение ее в литературе всегда было одной из важнейших задач. М.Ю. Лермонтов вынес эту проблему в заглавие своего романа, что в его время вызвало множество возражений со стороны общества. Никто не хотел видеть героя своего времени таким, как Печорин.

Что же производит такое впечатление? Какими языковыми средствами Лермонтов добивается такой бурной реакции читателей? Бисубстантивные предложения (далее БП) играют в этом не последнюю роль [см.: 3]. Надо отметить, что в романе этих предложений очень много (168 бисубстантивных предложений на 121 страницу романа), что свидетельствует о высокой насыщенности текста конструкциями, отражающими ментальную деятельность человека.

Бисубстантивные предложения используются в романе во всех своих функциях: для характеристики героев, предметов, для пейзажных описаний, для обобщений, выводов и раздумий. Последняя функция, рефлексивная,

имеет особое значение для романа «Герой нашего времени», который был оценен современниками как роман-рефлексия, роман – раздумье о жизни общества и его герое [см.: 1].

Роман начинается с бисубстантивного предложения: *Во всякой книге предисловие есть первая и вместе с тем последняя вещь; оно служит объяснением цели сочинения, или оправданием и ответом на критики* [5, с. 569]; *Наша публика похожа на провинциала, который, подслушав разговор двух дипломатов, принадлежащих к враждебным дворам, остался бы уверен, что каждый из них обманывает свое правительство в пользу взаимной, нежнейшей дружбы* [5, с. 569]; *Герой Нашего Времени, милостивые государи мои, точно портрет, но не одного человека: это портрет, составленный из пороков всего нашего поколения, в полном их развитии* [5, с. 569]. На первой странице романа три бисубстантивных предложения, каждое из которых имеет характеризующее значение, осложненное оценочным. Рассуждения автора в Предисловии о публике, не понявшей романа, о критике, осудившей его, о смысле и главной мысли романа представлены в форме БП. С одной стороны, структура этих предложений отражает логическую, рациональную сторону, менталитет художника, а с другой – высвечивает его эмоциональность, яркую оценочность художественного текста. Использование этого типа двусоставных предложений подчеркивает рефлексивность романа. Рефлексия – [от лат. reflexio – обращение назад]. Книжн. Размышление, полное сомнений и колебаний, склонность анализировать свои переживания [2, с. 1120]. И в дальнейшем почти на каждой странице М.Ю. Лермонтов использует эти предложения, которые обладают высочайшей смысловой емкостью и позволяют автору выражать свое отношение к описываемым событиям.

Роман насыщен размышлениями и переживаниями как рассказчика, так и персонажей. Бисубстантивные предложения широко представлены в речи автора-рассказчика, Максима Максимыча, Печорина, в речи других героев. И каждый раз в них проявляется какая-то особенность.

Так, рассказчик-повествователь – человек эмоциональный, восторженный, молодой литератор, который путешествует по Кавказу и Закавказью, собирая материал для будущих работ. Эмоциональность его проявляется в самом начале главы «Бэла». Его восклицание: *Славное место эта долина!* [5, с. 570] – характеризует его как любителя природы, тонкого ее ценителя. Его наблюдательность подчеркивается автором не раз: *Он [Максим Максимыч] казался лет пятидесяти; смуглый цвет лица его показывал, что оно давно знакомо с закавказским солнцем, и преждевременные поседевшие усы не соответствовали его твердой походке и бодрому виду* [5, с. 571]; *Он [Печорин] был среднего роста; стройный тонкий стан его и широкие плечи доказывали крепкое сложение, способное переносить все трудности кочевой жизни и перемены климатов, не побежденное ни развратом столичной жизни, ни бурями душевными <...>* [5, с. 603].

Размышления Печорина об обществе, встреченных людях и, главным образом, о себе, составляют основное содержание романа. Ими пронизан дневник Печорина: *Одно мне было странно: я никогда не делался рабом любимой женщины; напротив, я всегда приобретал над их волей и сердцем непобедимую власть, вовсе об этом не стараясь* [5, с. 634]; *А смешно подумать, что на видя еще мальчик: лицо хотя бледно, но еще свежо; члены гибки и стройны: густые кудри вьются, глаза горят, кровь кипит...* [5, с. 634]; *... честолюбие есть не что иное, как жажда власти, а первое мое удовольствие – подчинять мой воле все, что меня окружает; возбуждать к себе чувство любви, преданности и страха – не есть ли первый признак и величайшее торжество власти?* [5, с. 646]. В рассуждениях о себе Печорин безжалостен, как безжалостен к другим. Форма бисубстантивного предложения предоставляет герою романа возможность препарировать себя, свои чувства и мысли. Аналогичную функцию выполняют в романе и инфинитивно-субстантивные предложения [см.: 4].

Максим Максимыч – человек с добрым сердцем, простой, опытный, давно служит на Кавказе, хорошо знает местные условия и людей. Его оценки так же просты и эмоциональны. Это оценки старого вояки, много повидавшего, участвовавшего в боях: *Ужасные бестии эти азиаты! (...) Ужасные плуты!* [5, с. 571]; *Уж, по крайней мере, наши кабардинцы или чеченцы хотя разбойники, голыши, зато отчаянные башки* <...> [5, с. 573]; <...> *да ведь они [англичане] всегда были отъявленные пьяницы!* [5, с. 595]; *Такой злодей: хоть бы в сердце ударил – ну, так уже и быть, одним разом все бы кончил, а то в спину... самый разбойничий удар!* [5, с. 596]. Добросердечие, простодушие и доверчивость его проявляются в отношении к сослуживцам, к Бэле: *Его звали... Григорьем Александровичем Печориным. Славный был малый, смею вас уверить, только немножко странен* [5, с. 575]; *Славная была девочка эта Бэла!* [5, с. 591]. Мудрый и опытный человек, Максим Максимыч многое повидал, умеет оценить и сильные, и слабые стороны человека, но с болью в сердце переживает неблагодарность и невнимание людей, которым отдал часть своего сердца: – *Да, сказал он наконец, стараясь принять равнодушный вид, хотя слеза досады по временам сверкала на его ресницах, – конечно, мы были приятели, – ну да что приятели в нынешнем веке!.. Что ему во мне? Я не богат, не чиновен, да и по летам совсем ему не пара...* [5, с. 606].

Приведенный краткий анализ позволяет показать, что бисубстантивные предложения продуктивно используются в романе «Герой нашего времени» в рефлексивной функции для выражения размышлений, раздумий, оценок автора и героев, чему способствуют структурно-семантические особенности этого типа предложений.

Литература

1. Белинский В.Г. Герой нашего времени // Отеч. Зап. – 1840. – № 6, отд. 5. [Электронный ресурс] // URL: http://www.lib.mn/blog/vissarion_belinskij/179568.html (дата обращения: 18.04.2015).
2. Большой толковый словарь русского языка / Гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: НОРИНТ, 2001. – 1536 с.
3. Герасименко Н.А. Бисубстантивные предложения в русском языке: структура, семантика, функционирование. – М., 2012. [Электронный ресурс] // URL: <http://vestnik-mgou.ru/Books/Index/#book15>. (дата обращения: 18.04.2015).
4. Герасименко Н.А. Типология двусоставного предложения // Вестник МГОУ. Сер. «Русская филология». – №4. – Вып.1. – М., 2004. – С. 8–13.
5. Лермонтов М.Ю. Стихотворения. Поэмы. Маскарад. Герой нашего времени // Библиотека всемирной литературы. – М.: Худ. литература, 1972. – 782 с.

А.Г. Гладышев (Россия, Рязань)

СТАТИЧНОСТЬ В СЕМАНТИКЕ СПОСОБОВ ДЕЙСТВИЯ НЕПРЕДЕЛЬНЫХ ГЛАГОЛОВ

В статье анализируется семантика статичности неопределённых глаголов русского языка. Рассматривается постоянно-наличный способ действия, определяются признаки статичности обозначаемого глаголом действия.

глагол, вид, способ действия, семантика, статичность.

Категория вида охватывает все глаголы русского языка, то есть является универсальной категорией. Однако кроме видовых значений важным является представление о способах протекания действия, которые позволяют в той или иной степени квалифицировать действие, обозначаемое глаголом, как статичное или динамичное. Лингвисты предлагают разные подходы в объединении глаголов в группы по характеру протекания действия, но общей составляющей, безусловно, является видовая корреляция. Однако большую роль при распределении глаголов на группы по способам протекания действия играют приставки, которые привносят определенное словообразовательное значение. Вопрос о производящей основе, вероятно, также является важным для определения не только характера действия, но и статичности или динамичности процесса или состояния, обозначаемых предикатом в синтаксической конструкции. Таким образом, семантика конкретной лексемы, контекст способствуют выявлению значения статичности или динамичности.

Классификацию способов протекания действия предельных и неопределённых глаголов предложил М.А. Шелякин, то есть «с точки зрения направленности/ненаправленности его к пределу (границе)» [4, с. 11]. Такой подход позволяет охватить все глаголы и охарактеризовать их способ проте-

кания действия. Вопрос о видовом значении глаголов несовершенного и совершенного видов имеет давнюю историю. В частности, лингвистами предлагалось рассматривать глаголы несовершенного вида, которые выражают продолжительность, совершение, середину действия, длящееся действие [1, с. 391–392]. «Русская грамматика» характеризует категорию вида как систему «противопоставленных друг другу двух рядов форм глаголов: ряда форм глаголов, обозначающих ограниченное пределом целостное действие (глаголы совершенного вида), и ряда форм глаголов, не обладающих признаком ограниченного пределом целостного действия (глаголы несовершенного вида)» [3, с. 583]. Последние можно охарактеризовать как глаголы, обозначающие такой характер действия, который характеризуется статичностью. При этом необходимо учитывать следующие признаки статичности процесса: «неизменяемость во времени, отсутствие приложения энергии, указание на свойство или постоянство отношения» [2, с. 25].

В предложенной М.А. Шелякиным классификации выделяется постоянно-наличный способ действия непредельных глаголов. «Он объединяет глаголы, не участвующие в образовании предельных способов действия и имеющие общее значение постоянного или постоянно-потенциального бытия каких-либо отличительных свойств, качеств, признаков, места расположения, параметров и др. предмета. Такие глаголы не обозначают ни конкретно-процессных, ни кратных действий, не обладая признаком какой-либо процессности или динамичности» [4, с. 192–193]. Значит, такие глаголы можно объединить в группу со значением статичности.

Глаголы постоянно-наличного способа действия имеют определенные разновидности. Глаголы со значением постоянного существования обладают семантикой статичности, так как сама идея существования, бытия не предполагает динамики. *Гость **пребывал** в спальне уже не один, а в компании; Тут же **находился** и крайне взволнованный поэт Рюхин; Иван тряхнул головой, убедился в том, что она не болит, и вспомнил, что он **находится** в лечебнице; А еще? **Имеет**, может быть, какую-нибудь страсть?* (М. Булгаков). *Ближе к озеру Бричкина **располагалась**, и еще издали Федот Евграфыч довольно заулыбался: вот толковая девка!; Немцы прекратили налеты, но кружили над разъездом ежедневно, и командование на всякий случай **держало** там две зенитные счетверенки* (Б. Васильев). *По министерству иностранных дел **числится** губернским секретарем, но по нашей линии **имеет** и другое, более высокое звание; Он отличается прекрасной реакцией, смел, **обладает** хорошо развитым логическим мышлением и уникальной интуицией* (Б. Акунин).

Глаголы отношения могут устанавливать эквивалентность или характерные параметры предмета. Это указывает на постоянство характеристики объекта, что позволяет рассматривать такие глаголы как одно из средств выражения статичности. *Эти выстрелы **стоили** ему нечеловеческих усилий над собой; А вы сухарь, и я не могу **считать** вас человеком и офицером!; Кондратьев никогда не **отличался** военной выправкой...* (Ю. Бондарев). Оче-

редной номер журнала мод **заключал** в себе портреты проклятой соперницы в четырех видах; Республика **ценила** его по заслугам. Он приносил ей большую пользу (И. Ильф, Ю. Петров).

Семантикой статичности обладают глаголы со значением постоянного названия, обозначения. Этот Бородин, по-улишному Титок мы его **зовем**, вместе с нами в восемнадцатом году добровольно ушел в Красную гвардию; То, что сделали тубянцы, **называется** самозахватом, и за это отвечать будешь ты, Поляница!; И вы, ваше благородие, или как вас там **кличут-величают**, напрасно меня душите, за глупого считаете... (М. Шолохов). Признак процессности или динамичности в семантике таких глаголов полностью отсутствует, поэтому среди глаголов постоянно-наличного способа действия такие лексемы занимают центральное место в группировке глаголов со значением статичности.

Глаголы постоянного расположения в пространстве также обладают всеми признаками статичности. Основным в этой группе является признак отсутствия изменения во времени, что позволяет говорить о сближении семантики таких глаголов с семантикой состояния, которое статично по своей сути. По лестнице дома, где **помещался** штаб полка, Листницкий поднимался медленно; Стена **выходила** в сад. Над каждым станком коптилосьверху грязное крохотное окошко; Противник на закате солнца выбил румын из деревни Ховинески и уже продвинулся до высот «480», что **граничат** с Голиским перевалом; К глазной лечебнице доктора Снегирева **примыкал** маленький садик; Местами слепо и цепко прижимался к земле низкорослый железняк, изредка промереженный шалфеем, и вновь половодьем **расстился** взявший засилье ковыль, сменяясь разноцветьем... (М. Шолохов).

Глаголы постоянного умения обладают семантикой статичности, так как указывают на свойство или постоянство отношения субъекта или объекта действия. Шашкой **владеет**—не за плугом ходить. Многие постиг он в технике рубки; Не только бабу квелую и пустомясую, а и ядреных каршеватых атаманцев **умел** Степан валить с ног ловким ударом в голову (М. Шолохов).

Семантика статичности обнаруживается и в глаголах, обозначающих постоянное отношение человека к окружающему. Как и в предыдущем способе действия, постоянство отрицает развитие, динамику действия. В лагере вот кто подышает: кто миски лижет, кто на санчасть **надеется** да кто к куму ходит стучать; Мужиков с войны половина вовсе не вернулась, а какие вернулись — колхоза не **признают**: живут дома, работают на стороне; От процентовки больше **зависит**, чем от самой работы (А. Солженицын).

Наконец, глаголы отрицания по своей семантике близки к глаголам предыдущего типа, поэтому также обладают семантикой статичности. Так ты что же науку в военном деле **отрицаешь**?; Курень Степана Астахова **пустовал**; В голосе его **отсутствовал** командный металл, в разговоре не было присущей военным сухой лаконичности выражений... (М. Шолохов).

Важнейшим показателем семантики статичности является стабильность, сближающаяся с состоянием, которое характеризуется, в первую очередь, отсутствием развития, динамики. Таким образом, языковое воплощение понятийного смысла статичности (стабильность и нестабильность) отражено в системе русского глагола.

Литература

1. Виноградов В.В. Русский язык (грамматическое учение о слове). – М.: Высшая школа, 1972. – 614 с.
2. Гладышев А.Г. Значение динамичности в глаголах интенсивного способа действия // Вестник МГОУ. Сер. «Русская филология». – 2009. – №3. – С. 22–26.
3. Русская грамматика. В 2-х т. Т. 1. – М.: Наука, 1980. – 784 с.
4. Шелякин М.А. Категория вида и способы действия русского глагола (теоретические основы). – Таллин: Валгус, 1983. – 216 с.

Т.А. Горячева (Россия, Москва)

ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ВОЕННОЙ ЛЕКСИКИ В РОМАНЕ М.А. БУЛГАКОВА «БЕЛАЯ ГВАРДИЯ»

Язык художественной литературы всегда многослоен, у него особая эстетическая функция, поэтому отбор лексических средств для художественного произведения не ограничивается лексикой общеупотребительной, а обусловлен его тематикой, авторским замыслом.

Роман М.А. Булгакова посвящен трагическим событиям конца 1918 года, когда Город, прообразом которого, без сомнения, является Киев, становится ареной борьбы различных военных сил. В этой связи стилистически мотивированно и логично широкое использование автором военной лексики, совокупности слов, связанных со сферой их употребления [см.: 3, с. 181], в данном случае военной. Причем здесь мы можем говорить не только о специальных словах (*замок, шеврон*), но и о лексике детерминологизированной (*мобилизация, демобилизация*), а также об общенародных наименованиях, связанных с бытовой жизнью военнослужащих, с выполнением ими своих повседневных функций. Сюда же мы включили гиперсемы типа *война, армия* и др. Исходя из этого, в романе «Белая гвардия» нами обнаружено 142 военных лексемы, которые можно разделить на несколько семантических групп.

1) Лексемы, связанные с указанием на воинское звание, чин (*штабс-капитан, фельдмаршал, майор, сотник*). Всего 19 лексем, в том числе гиперсемы *офицер, солдат*.

2) Название форменной одежды, обмундирования, их элементов (*шинель, фуражка, наушники, газыри, гимнастерка, кобура, подсумок*). Всего 27 лексем, в том числе гиперсема *обмундирование*.

3) Лексемы, связанные с указанием на принадлежность военнослужащего к определенному роду войск (*артиллерист, гайдамак, улан, сечевой стрелец*). Всего 13 лексем.

4) Названия воинских подразделений (*эскадрон, рота, дивизия, дивизион, курень*). Всего 13 лексем.

5) Знаки отличия и знаки различия (*шеvron, погоны, кокарда*). Всего 7 лексем. Здесь считаем необходимым обратить внимание на неточное употребление терминологического сочетания *знаки отличия* в речи персонажа. Полковник Малышев, желая спасти от гибели свой дивизион после бегства гетмана, говорит: «Предлагаю каждому из вас, сняв с себя всякие знаки отличия..., разойтись по домам». Знаки отличия – это ордена, медали, нагрудные знаки, которыми награждаются военнослужащие. В «Энциклопедическом словаре» Брокгауза и Ефрона содержится дополнительная информация: «Знаками отличия воинских частей жалуются за особые подвиги отдельные части войск в виде знамени, знаков на головные уборы, золотых петлиц и т.п.». Бойцы же срывают с себя погоны, кокарды, шевроны, что включается в понятие знаки различия («знаки на форменной одежде, обозначающие звание, принадлежность к роду войск и специальным службам») [см.: 1].

6) Лексемы, связанные с наименованием вооружения и его элементов (*шрапнель, маузер, клинок, мортиры*). Всего 25 лексем.

Другие семантические группы представлены единичными лексемами (*штаб, цейхгауз, гвардия, союзники, плац, начснабжения* и др.).

Следует отметить, что из всего многообразия в романе военной лексики пометой спец. в толковых словарях обозначены только две лексемы: *замок* («замок огнестрельного оружия (приспособление для воспламенения заряда при выстреле)», *шеvron* («нашивка из галуна, шнура или тесьмы на форменной одежде, обычно на рукаве в виде угла»). Другие лексемы активно освоены в языке и относятся к пласту общенародной лексики.

Военная лексика в романе «Белая гвардия» использована как в авторском повествовании, так и в речи персонажей. Ее основными функциями являются, во-первых, наименование военных реалий, связанных со временем Гражданской войны.

Во-вторых, военная лексика может выступать как один из аспектов психологической характеристики персонажа. Так, говоря о трусости Тальберга, можем упомянуть эпизод, когда он, эвакуируясь с немецкими войсками, заискивает перед германским лейтенантом, сам будучи в чине капитана.

В-третьих, военная лексика служит методом выражения авторской позиции. В связи с этим особое внимание необходимо обратить на лексему *офицер*. В толковых словарях это слово зафиксировано как моносемичное («лицо командного и начальствующего состава армии и флота, а также в милиции или полиции, имеющее воинское или специальное звание»). В романе это слово становится полисемичным, приобретая и другие смысловые потенции: «защитник», «лицо высокой нравственности», «образец человеческой порядочности», «надежда русского государства». Это слово встречается

в речи разных персонажей: Василисы («...а тут офицеры, в случае чего защита есть...»), Елены («Витя, тебе стыдно, ты офицер»), Малышева («Нет, черт возьми... Это действительно офицер»), Шервинского, высказывавшегося о романе «Война и мир» («...писал не обормот какой-нибудь, а артиллерийский офицер»), Алексея Турбина, возмущенного поведением Тальберга («...и это офицер русской военной академии. Это лучшее, что должно быть в России») и др. В авторском повествовании эта лексема встречается реже. Тем не менее именно такое полисемичное понимание слова *офицер* соответствует, на наш взгляд, о позиции самого автора. Опосредованно это подтверждают слова М.А. Булгакова о Най-Турсе, сказанные им в разговоре с П.С. Поповым в конце 20-х годов: «Най-Турс – образ отдаленный, отвлеченный. Идеал русского офицерства. Каким бы должен быть в моем представлении русский офицер» [см.: 4]. Важно отметить, что лица командного состава германской, австро-венгерской, гетманской, петлюровской и других армий офицерами не названы. Для их наименования использованы гипосемы *майор, лейтенант, сотник, полковник* и другие. Не называет автор офицерами и служащих штаба. В контексте романа сопоставление «*офицер – штабной*» образует антонимическую парадигму («...разрозненные, разбитые части несчастных офицеров и юнкеров, брошенные штабными мерзавцами...», «*Конная сотня ...перебила всех юнкеров, четырех офицеров. ...Последними словами командира были: – Штабная сволочь. Отлично понимаю большевиков*»). Персонажи, которые не вкладывают в слово *офицер* понятия «честь», «достоинство», «благородство», «идеал воина», «защитник», употребляют эмоционально окрашенное, негативное офицерня («*Офицерня, ах твою душу, чтоб вам повылазило!*»), («*Офицерню бьют наши*»). Особое авторское отношение к русскому офицерству проявляется и во сне Алексея Турбина, где офицеров пускают «в рай с сапогами, со шпорами», на лошадях, «с бабами». Здесь и военная лексика не просто выполняет номинативную функцию, а служит для понимания священной миссии русского офицерства, исторически и духовно связанной с миссией русского богатырства: *кольчуга, шлем, меч, витязь, брань, убиенный*.

Подводя итог изложенному, мы должны отметить, что изучение особенностей употребления военной лексики в романе М.А. Булгакова «Белая гвардия» представляет значительный интерес, поскольку дает интересный материал к пониманию особенностей творческой манеры и мировоззрения автора.

Литература

1. Брокгауз Ф.А., Ефрон И.А. Энциклопедический словарь. – СПб., 1890–1907. [Электронный ресурс] // URL: <http://www.vehi.net/brokgauz/> (дата обращения: 18.04.2015).
2. Горелик Л.Л. М.А. Булгаков. Белая гвардия: анализ текста, основное содержание, сочинения. – М.: Дрофа, 2007. – 96 с.

3. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. – М.: Астрель, АСТ, 2001. – 624 с.

4. Соколов Б. Кто вы, полковник Най-Турс // Независимая газета. – 1999. – № 152 (1968). [Электронный ресурс] // URL: <http://www.uni-potsdam.de/u/slavistik/zarchiv/0899wc/n152h161.htm> (дата обращения: 9.04.2015).

Дехган Халили Можде (Иран, Тегеран)

ИНТЕНСИФИКАЦИЯ ПРОСЬБЫ И ЕЕ ГРАДУАЛЬНЫЕ ПОКАЗАТЕЛИ

В статье исследуется семантическое поле просьбы в свете теории градуальности С.М. Колесниковой.

семантическое поле, категория градуальности, категория интенсивности.

Характеризуя действия, предметы и признаки, категории **градуальности**, **интенсивности** и **оценки** активно проявляет себя в семантической структуре глаголов, существительных, прилагательных, наречий, фразеологических единиц и целостного текста. В лингвистике следующие ученые уделяют внимание данным категориям: Ю.Д. Апресяна, Н.Д. Арутюновой, Ф.И. Буслаева, В.Г. Гак, И.К. Калининой, С.М. Колесниковой, Т.В. Маркеловой, В.Н. Телия, В.И. Шаховского, Н.Ю. Шведовой и др.

Настоящая работа исследует семантическое поле *просьбы* в свете теории градуальности С.М. Колесниковой.

Просьба – абстрактное имя существительное, а ее интенсификаторы являются эксплицитными лексическими единицами, выражающими ее свойство. Некоторые синонимы *просьбы* содержат **отрицательную оценку** со стороны адресата, и передают градуально–оценочное значение, например: *докука*, мн. нет, жен. (разг. устар.) – «**Надоедливая** просьба» [1].

Слово *слезница* (устар. или шутол. ирон.) во втором значении – 2. «**Слезная** просьба». – *Оставить слезницу без последствий* [1]. В данном примере слово *слезная* выражает физическое состояние адресанта, которое связано со **степенью интенсивности** его **желания**, поэтому имя прилагательное *слезная* является интенсификатором имени существительного *просьба*.

Из сказанного следует, что понятия *докука*, *слезница* характеризуются в основном только интенсификаторами *надоедливая*, *слезная*.

Просьба – «*обращение* лица или совокупности лиц (социального коллектива) к лицу или совокупности лиц (социальному коллективу) с *целью побудить адресата* выполнить то или иное действие, **желаемое** для **адресанта**» [выделения наши – М.Д.]. Значение «желание» адресанта, скрытое в *просьбе* может быть градуировано, что будет рассмотрено далее.

При выражении *просьбы* **оптативные** глаголы *хотеть*, *желать*, ... в сочетании с наречиями типа *сильно*, *страстно*, являются средствами

выражения градуального значения, например, в предложении *Дай мне квасу; от работы своей сильно хочу испить* [3] наречие *сильно* проявляет высокую степень проявления *желания*.

Не только знаменательные слова, но и **служебные** могут выражать градуальное значение, в частности, **частицы** употребляются для отражения **отношения сообщения** к действительности. Такие оптативные частицы как *бы, чтобы, хорошо бы, ...* при выражении *просьбы* могут придать предложению градуальное значение, например: *Это золотое правило хорошо бы всегда помнить и выполнять* [3].

Просьба выражается не только лексически, но и фразеологически. Во фразеологизмах вторичное наименование помогает выражению оттенков значения. Фразеологизм *бить челом* (устар.) во втором значении – «**Почти-тельно** просить о чем-либо» [2].

Анализ материала показывает, что компоненты-соматизмы *нога* и *чело* (*лоб*) могут употребляться при выражении *просьбы*. Это в первую очередь указывает на то, что *просьба* в сознании русского народа больше всего имеет связь с теми частями тела (*нога* и *чело*), которые являются телесным верхом и телесным низом, именно эта оппозиция напоминает статусы (выше – ниже) в коммуникации (в ситуации *просьбы*).

Литература

1. Толковый словарь русского языка / Под ред. Д.Н. Ушакова. Т. I–IV. – М.: ГИС. – 1935–1940.
2. Фразеологический словарь русского литературного языка / Под ред. А.И. Федорова. – М.: Топикал, 1995. – 605 с.
3. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс] // URL: <http://www.ruscorpora.ru/> (Дата обращения: 20.03.2015).

Е.А. Догусева (Россия, Рязань)

ОСОБЕННОСТИ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПРЕДЛОЖНОГО ПАДЕЖА ЕДИНСТВЕННОГО ЧИСЛА ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ МУЖСКОГО РОДА В ПАМЯТНИКАХ РЯЗАНСКОЙ ДЕЛОВОЙ ПИСЬМЕННОСТИ XVIII ВЕКА

В статье рассматриваются особенности употребления форм предложного падежа существительных мужского рода с окончанием -у в памятниках рязанской деловой письменности XVIII века. В указанный период сфера употребления флексии -у в предложном падеже сужается. Форма на -у продолжает активно использоваться лишь у существительных неодушевленных с конкретной семантикой.

историческая морфология, деловая письменность, варианты формы, имя существительное, предложный падеж.

Вопрос о происхождении формы на -у в предложном (местном) падеже единственного числа имен существительных мужского рода, имевших исконное окончание -Ѣ, неразрывно связывается многими лингвистами с возникновением новой флексии -у в родительном падеже единственного числа. Очевидно, одни и те же причины в один и тот же исходный момент вызвали одновременное морфологическое новообразование и в форме родительного, и в форме местного падежей. На связь этих падежей обратил внимание еще М.В. Ломоносов в своей «Российской грамматике»: «Предложный единственный падеж Ѣ перемняет часто на у, когда значит место и время, а особливо тех имен, которые у в родительном имеют» [4, с. 85].

А.А. Шахматов также полагал, что появление форм на -у в предложном падеже обязано аналогии с таким же процессом в родительном падеже: «Распространению этого окончания -у из основ на -*й в основы на -*ѡ содействовало, конечно, прежде всего появление -у вместо -а в родительном единственного» [6, с. 249]. Кроме того, большую роль сыграло то обстоятельство, что при замене Ѣ на -у имен с основой на задненебный формы типа *в песцѣ Ѣ*, *в полцѣ Ѣ* заменяются формами *в песку*, *в полку*, которые легче ассоциируются с другими падежами. Известную роль играл и акцентологический фактор. Те слова, которым было свойственно подвижное ударение (у них флексия Ѣ была безударной), принимая новое окончание, переносили на него ударение с основы ввиду восходящего характера интонации флексивного -у. В этом случае возникала возможность синтаксической дифференциации обеих форм, которые различались не только окончанием, но и ударением. Это и способствовало упрочению новообразований на -у в словах с подвижным ударением.

Дифференциация же развивалась по такому направлению: в соединении с предлогами *в*, *на* стали преобладать формы на -у преимущественно без определений, в соединении с предлогами *о* и *при* – формы на -Ѣ [6, с. 249-250].

Л.А. Булаховский разделяет эту точку зрения и считает поэтому, что употребление в древнерусском языке форм предложного падежа на -у в сочетаниях с предлогами *о* и *при* и их широкая определяемость представляет собой явление вторичного порядка, «влиятельную примесь стихии южнорусской» [2, с. 125–126], которая только с XVIII в. отступает снова под книжным влиянием.

Данные, полученные при исследовании рязанской деловой письменности, подтверждают последнее положение (обнаружен только один случай употребления флексии -у после предлога *о*): *требовано о сыску и присылкѣ в Пронскую канцелярию* (1,1,453,12,1780 г.). Исследованные тексты рязанской деловой письменности XVIII в., хранящиеся в Государственном архиве Рязанской области, написаны скорописью, для которой характерно вынесение букв над строкой. При цитировании выносные буквы обозначаются подчеркиванием, сохраняется орфография источников. В скобках указывается номер фонда, дела, описи, единицы хранения, листа.

Похожие примеры приводит из Уложения 1649 г. П.Я. Черных: *бити челомъ о обыску, о долгу тяжлыхъ людей, о корму, о третейскомъ суду* и др. [5, с. 262].

Остальные формы на -у в предложном падеже употребляются в сочетаниях, обозначающих место, обычно с предлогами *в* и *на*: *запертые в хлеву мои коровы* (660, 2, 31, 80б., 1783 г.), *в большемъ обыску* (660, 2, 27, 39, 1783 г.), *в правительствующемъ сенате указу* (660, 2, 27, 38, 1783 г.), *а оное висело на шести* (660, 2, 27, 10 об., 1783 г.), *при речке Чернавке в болотине в троснику нашли трехъ лошадей* (660, 2, 64, 33, 1784 г.).

Приведенный материал показывает более широкое распространение в XVIII в. форм на -у в предложном падеже, чем в современном литературном языке, что отчасти объясняется большим, по сравнению с настоящим временем, влиянием диалектов. Грамматисты того времени, прежде всего Ломоносов, намечали определенные стилистические нормы, которые определяли формы на -у как характерные для живого разговорного русского языка и противопоставляли им книжные формы на -а, — *Ѣ* (для родительного и местного падежей).

В «Российской грамматике» М.В. Ломоносов писал, «что в штиле высоком, где российский язык к славенскому клонится, окончание на *Ѣ* преимуществует..., но те же слова в простом слоге или в обыкновенных разговорах больше в предложном у любят» [3, с. 85].

Подобное же разграничение форм в зависимости от стиля дает и ученик М.В. Ломоносова профессор Московского университета А.А. Барсов в своей «Российской грамматике», написанной в конце XVIII века. Даже примеры, приводимые им, повторяют те, которые мы встречали в грамматике Ломоносова.

Окончание -у в родительном падеже, по Барсову, принимают слова, «особливо такая, которые болѣе к нынѣшнему Российскому или простонародному нежели к древнему славенскому или книжному употреблению принадлежат» [1, с. 437].

Необходимо отметить, что почти все формы предложного единственного на -у в исследованных памятниках имеют ударное окончание (*в хлеву, в тростнику, на шести, в хвосту, в возу, на лугу* и др.). Видимо, акцентологический признак, отступивший на второй план в родительном падеже, здесь почти в полной мере сохраняет свою силу. Смысловой, напротив, является менее определенным. Дело, вероятно, в большей узости синтаксических функций местного падежа, не требовавших столь дифференцированного выражения, как многообразные значения родительного.

Исследователи южнорусской письменности отмечают в местном падеже единственного числа у одушевленных существительных и слов среднего рода флексию -у. Нами обнаружен единственный случай подобного употребления: *в Переславском стану в селу Голдове* (2, 1, 89, 1, 1706 г.).

По-видимому, в XVIII в. сфера употребления флексии -у в предложном падеже сужается. Форма на -у продолжает активно использоваться лишь

у существительных неодушевленных с конкретной семантикой, хотя еще в рязанских говорах XVII в. отмечались факты, свидетельствующие о более широком употреблении окончания -у в предложном падеже [3, с. 271].

Таким образом, можно говорить о существенных изменениях в функционировании форм на -у в предложном падеже единственного числа по сравнению с XVII столетием.

Резко суживается круг слов, способных воспринимать флексию -у в местном падеже. Как правило, ее сохраняют в своем составе конкретные существительные со значением места. Отмечены единичные случаи употребления форм на -у в словах

Литература

1. Барсов А.А. Российская грамматика Антона Алексеевича Барсова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 776 с.

2. Булаховский Л.А. Курс русского литературного языка. – Т. II. – Киев: Радянська школа, 1953. – 453 с.

3. Галкина Г.С. Язык рязанских деловых документов XVII-XVIII в.в.: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1961. – 20 с.

3. Ломоносов М.В. Российская грамматика. – СПб., 1755. – 210 с.

4. Черных П.Я. Язык Уложения 1649 г. – М.: Изд-во Академии наук СССР, 1953. – 372 с.

5. Шахматов А.А. Историческая морфология русского языка. – М.: Учпедгиз, 1957. – 399 с.

А.С. Евдокимова (Россия, Рязань)

ЭТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ТЕОРИИ РУССКОЙ КРИТИКИ XVIII – НАЧАЛА XIX ВЕКА

В данной статье автор анализирует суждения российских писателей, журналистов, издателей XVIII – начала XIX века о природе, назначении и функциях литературно-художественной критики, делая особый акцент на этической стороне профессиональной деятельности критика указанного периода истории литературы и журналистики.

литературно-художественная критика, моральные качества критика.

Развитие теории российской критики начинается с первых суждений и замечаний о ее сути, цели, предмете, функциях в литературной и общественной жизни. Эти частные высказывания способствовали обогащению представлений писателей и читателей о назначении и законах критики.

В России XVIII – начало XIX века считается периодом становления теории критики, когда авторы художественных текстов, публицисты, издатели как бы «на ощупь» пытались определить настоящую природу критики. Так

первым, кто заговорил о роли в литературном процессе самого критика, был А.Д. Кантемир. В его представлениях критик – это «острый судья», а критика есть суд, разбор произведений ума и искусства. Такой же точки зрения придерживался и В.К. Тредиаковский, только он еще подчеркивал, что критик обязан следить за красотой и верностью суждений. Именно то, что красота – главный объект внимания критика, через некоторое время станет центральным моментом в теории литературно-художественной критики. Этому во многом способствовали переводы некоторых зарубежных работ. Так, например, в книге Х. Блера «Опыт риторики» сама критика рассматривалась как наука, а критик как мыслитель, исследователь, который выводит законы красоты из художественных произведений искусства прошедших эпох и своего времени. Подобные суждения о задачах критики разделялись российскими литературными деятелями вплоть до 40-х годов XIX века [3, с. 171].

А.П. Сумароков впервые вывел значимость критики за пределы ее сугубо искусствоведческих границ: на первое место он поставил общественную функцию критики, которая, по его мнению, должна предотвращать проникновение негативных последствий от недостойных произведений литературы. То есть Сумароков видел основную задачу критики в вынесении оценки предмету исследования с точки зрения его «вреда» и «пользы». Н.И. Новиков разделял взгляды Сумарокова на общественную пользу критики и, помимо этого, считал, что ее цель – оценивать произведение с точки зрения его содержания и эстетического оформления (Новиков сам, как книгоиздатель, уделял полиграфическому исполнению немало внимания). Также Новиков писал и об этической стороне критики, утверждая, что критика должна анализировать произведение «в пределах благопристойности и благонравия» и не касаться личности писателя. Как оказалось, ситуации с критическими нападками на авторов в истории русской критики XVIII – начала XIX века случались нередко.

Критика часто принимала оскорбительный характер, и это во многом нивелировало ее значимость в глазах Н.М. Карамзина. В «Письме к издателю» он писал: «... вообрази бедного автора, может быть, добродушного и чувствительного, которого новый Фрерон убивает одним словом! Вообрази тоску его самолюбия, бессонные ночи, бледное лицо!» [4, с. 22] Возможно, Карамзин имел в виду и этот аспект, когда писал, что сейчас как таковой критики в литературе нет и необходимости в ней тоже нет, так как «хорошая книга есть самая лучшая критика на дурные книги» и т.п.

Такое скептическое отношение Карамзина к русской критике многих не устраивало. Так И.И. Мартынов, редактор «Северного вестника», писал, что как раз критика и рецензирование способствуют скорейшему развитию русской литературы. Писатель и журналист Н.П. Брусилов в своей статье «Нечто о критике» вступил с Карамзиным в полемику, утверждая, что критика необходима, так как ее главная задача – воспитывать вкус к прекрасному и полезному. В то же время Брусилов пишет, что «критики, помещаемые у нас в журналах, иногда наполнены одними насмешками», однако есть

и вполне достойные рецензии, которые «дают сочинителю истинные уроки словесности» [4, с. 56]. Далее Брусилов пишет, что главное свойство настоящей критики – это беспристрастность. Квинтилиан, Лагарп, Вольтер, Лонгин критиковали, но не обижали, не пытались уязвить авторов: «... они говорили как учителя, и мы счастливы были бы, если бы наши критики старались им подражать» [4, с. 57].

Видимо, оскорбительная критика имела массовый характер на страницах периодических изданий того времени. И хотя В.А. Жуковский в своей статье «О критике» писал, что на Западе критики часто нападают на авторов, но «...у нас еще ничего подобного не бывало...» [4, с. 83], его утверждение выглядит странным. Маловероятно, что Жуковскому – с 1808 года редактору «Вестника Европы» – не была известна хотя бы история литературной полемики между писателем, переводчиком Е.И. Станевичем и вторым редактором «Вестника Европы» М.Т. Каченовским, а позже и критиком А.Ф. Воейковым.

Это было время борьбы между «архаистами» и «карамзинистами». Полемические выступления «архаистов», считавших необходимым формирование литературного языка на традиционной национальной основе и использование декламационного ораторского стиля, часто превращались в скандал. Ю.Н. Тынянов писал: «Литературные скандалы закономерно сопровождают литературные революции, в этом смысле громкие скандалы архаистов перекликались с еще с более громкими скандалами футуристов» [5, с. 17]. Так Станевич стал жертвой очередного скандала, опубликовав «Собрание сочинений», где в стихах выразил поддержку главному «архаисту» – А.С. Шишкову. В 1806 году М.Т. Каченовский в «Вестнике Европы» напечатал рецензию на «Собрание сочинений», где резко упрекал Станевича в похвалах Шишкову, а также уличал его в ошибках, опечатках и советовал больше никогда и ничего не писать. Скорее всего, Каченовский использовал книгу Станевича только для того, чтобы уязвить своего противника Шихкова [2, с. 174]. Станевич ничего не ответил критику, однако через два года после выхода в свет нелестной рецензии Каченовского на книгу А.А. Палицына, друга и учителя Станевича, последний решает преподать критику урок «благоразумной» и «добродетельной» критики в своем произведении «Способ рассматривать книги и судить о них». Станевич изложил довольно стройную теорию критики, базировавшуюся на предшествующем опыте критической мысли, а также на мнении и дополнениях самого автора, касавшихся в первую очередь необходимости в осторожном и бережном отношении к самолюбию самих сочинителей [3, с. 179]. Автор обвинял Каченовского в том, что тот подрывает основы веры, а это может повлечь за собой ужасные последствия для общества. Но все выпады Станевича против редактора «Вестника Европы» по своей жестокости не стоят и десятой доли тех обвинений, которые обрушил на него в своей рецензии А.Ф. Воейков. Критика Воейкова выходила далеко за рамки приличий. Он называл книги Станевича «пошлыми», а его самого «молодым фанатиком» и «старообрядцем» [1]. Воейков не гнушался и откровенной клеветы, утверждая, что в сво-

их книгах Станевич называл Каченовского безбожником, подлецом, предлагал побить палками и вывести на эшафот. Ничего подобного в произведениях Станевича не было.

Станевич не мог не ответить на такую наглую ложь и заявил в своей статье в журнале «Драматический вестник», что все написанное Воейковым чистая клевета, а о споре с Каченовским он сожалеет, так как ими обоими «управляла больше досада, чем правда» [2, с. 175].

Воейков несправедливо писал в своей рецензии, что хуже всех пошлых произведений Станевича только «Способ рассматривать книги и судить о них». Рассуждения Станевича являются по сути дела первым в России развернутым учением о литературно-художественной критике, об этике и профессиональных качествах критика [3, с. 180].

Следующим, кто постарался обобщить все прежде написанное и сказанное о назначении и возможностях критики, был В.А. Жуковский. Его статья «О критике» глубоко и в полемической форме раскрывала задачи критики. Жуковского в большей степени заботило будущее русской литературы и «распространение вкуса», то есть «чувства знания и красоты». Однако он особо подчеркивал в ряду человеческих и профессиональных качеств, необходимых критику, – чувство беспристрастности. Автор писал, что «звание критика соединено само по себе с некоторыми неизбежными опасностями: критик имеет дело с самолюбием, и, что всего важнее, с самолюбием авторским» [4, с. 83], поэтому его задача – очень взвешенно употреблять каждое слово при формулировании любого критического суждения. Взгляды и рассуждения Жуковского стали большим вкладом в теорию русской критики.

Наверное, не было ни одного видного писателя XVIII – начала XIX века, который бы не оставил своего мнения о сущности, функциях и возможностях критики. Именно из этих частных суждений о природе критической мысли, о качествах настоящего критика закладывались основы и традиции русской критики, наиболее ярко проявившей себя в 40-е годы XIX века.

Литература

1. Воейков А.Ф. Мнение беспристрастного о Способе рассматривать книги и судить о них [Электронный ресурс] // Lib.ru: "Классика". URL: http://az.lib.ru/w/woejkow_a_f/text_0150oldorfo.shtml (дата обращения: 20.04.2015).
2. Кондаков Ю.Е. Либеральное и консервативное направления в религиозных движениях в России первой четверти XIX века. – СПб.: «РГПУ им. А.И. Герцена», 2005. – 339 с. [Электронный ресурс] // URL: <http://www.herzen.spb.ru/uploads/mlcha/files/3.pdf> (дата обращения: 20.04.2015)
3. Курилов А.С. Теория критики в России XVIII – начала XIX века // Проблемы теории литературной критики: Сб. статей / Под ред. П. Николаева, Л. Чернец – МГУ, 1980. – 262 с.
4. Литературная критика 1800-1820 годов / Авт. сост. Фризман Л.Г. – М.: Художественная литература, 1980. – 353 с.
5. Тынянов Ю.Н. История литературы. Критика. – М.: Азбука-классика, 2001. – 512 с.

ТИПИЗИРОВАННЫЕ ЛЕКСИЧЕСКИЕ ЭЛЕМЕНТЫ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ГРАММАТИЧЕСКОГО ЗНАЧЕНИЯ ПРОСТОГО ПРЕДЛОЖЕНИЯ

В статье рассматривается влияние типизированных лексических элементов на грамматическую семантику простого предложения, выявляются способы их выражения и специфика.

простое предложение, типизированные лексические элементы, семантика, синтаксическая рамка, полипропозитивность.

Простое предложение является чрезвычайно емкой синтаксической единицей в семантическом плане. Эта емкость обеспечивается активностью некоторых элементов лексики, способствующих формированию в предложении устойчивого грамматического значения.

Данные лексические единицы, или типизированные лексические элементы (далее ТЛЭ), являясь своего рода «показателями, сигналами» [6, с. 70] грамматического значения, в простом предложении имеют свою специфику: их включение в структуру простого по форме предложения делает возможным его тяготение к сложному в семантическом плане [см.: 1, с. 284]. То есть в нем благодаря ТЛЭ обнаруживаются две пропозиции, между которыми устанавливаются определенные грамматические отношения. Такие модели называются «свернутыми», так как в них используются редуцированные средства выражения грамматической семантики. При трансформации простого предложения в сложное наблюдается переход от имплицитного способа выражения грамматического значения к эксплицитному.

Рассмотрим способы выражения ТЛЭ в простом предложении.

I. По степени употребительности пословицы с компаративной лексемой в роли ТЛЭ занимают первое место среди простых по структуре конструкций. Их особенностью является то, что они несут в себе оценочный оттенок, усиление и актуализация которого происходит за счет того, что пословицы образованы по модели сравнительных конструкций [см.: 5, с. 86].

Наиболее продуктивными в этой группе являются комбинации: 1) сущ. в им.п. + сравнительная степень прилагательного + сущ. в р.п. (*Правда светлее солнца; Уговор дороже денег; Ласковое слово нуще дубины*); 2) сущ. в им.п. + сущ. в р.п. + сравнительная степень прилагательного (*Утро вечера мудренее; Друг денег дороже; Корм коня дороже*), в которых роль ТЛЭ выполняет прилагательное в сравнительной степени.

В приведенных примерах имя прилагательное в форме сравнительной степени образует структурный центр предложения и служит выражению семантики сравнения. Пословица в семантическом плане распадается на две

части, которые по признаку или качеству являются полярными по отношению друг к другу.

Модель приобретает устойчивый характер, так как в случае модификации компонентов высказывание приобретает иной смысл: *Солнце светлее правды; Деньги дороже уговора; Дубина нуще ласкового слова*. Поэтому при перестановке структурных элементов пословицы необходимо заменить ядерное слово – прилагательное в форме сравнительной степени, чтобы смысл пословицы не исказился: *Деньги дороже уговора*.

Кроме того, предложения, содержащие в качестве именной части сказуемого форму сравнительную степень прилагательного, выражают, помимо сравнительного, добавочное сопоставительное значение. Это отчетливо проявляется при трансформации простого предложения в сложное: *Правда светлее, а солнце темнее. – Правда светлая, а солнце темное*.

Однако есть конструкции, в которых встречается комбинация лексических средств осложнения семантики простого предложения. Это предложения, построенные по моделям: 1) [антоним + компаративная лексема + антоним]; 2) [антоним 1 + антоним 2 + компаративная лексема + антоним 1 + антоним 2].

В предложениях первой группы антонимы выражены именами существительными, а компаративная лексема – сравнительной степенью прилагательного: *Пересев хуже недосева; Уничтожение паче гордости*.

Антонимическая соотнесенность лексических элементов вызывает в предложениях этой группы противительный оттенок, а компаративная лексема усиливает коммуникативную значимость первого антонима.

Пары антонимов в предложениях второй группы выражены именами существительными и прилагательными: прил. 1 + сущ. 1 + ... + прил. 2 + сущ. 2 (*Худой мир лучше доброй ссоры; Маленькое дело лучше большого безделья; Сладкая ложь лучше горькой правды*). В данных предложениях реализуется противительно-уступительное значение.

Контаминация семантики указанных конструкций возникает на фоне употребления в пословице двух антонимических пар: прил. 1 + сущ. 1 + ... + прил. 2 + сущ. 2. Изъятие из конструкции антонимической пары *прилагательное + прилагательное* делает предложение моносемантическим, т.е. для него становится возможным лишь противительный оттенок значения.

II. Другую группу простых предложений составляют предикативные единицы, где ТЛЭ представлены оценочными лексемами, которые всегда указывают на синкретичную семантику, а именно – условно-причинную. Показателями такой семантики являются:

1) прилагательные, обозначающие то или иное качество субъекта/объекта (*Голодное брюхо к учению глухо; Дурной язык голове не приятель; Злая жена сведет мужа с ума*); 2) существительные, обозначающие черты характера (*Лентяй посреди реки просит напиться; Дурак деньги напоказ носит*).

Появление в пословице условно-причинного значения выявляется путем возможной трансформации: *Если/Когда брюхо голодное, то оно к учению глухо; Если/Когда жена злая, то она сведет мужа с ума* и т.д.

Определим основные виды модификаций, возникающих при изъятии одного из элементов структуры. Это относится к качественным прилагательным, выполняющим функцию ТЛЭ.

1. Определение обязательно для соблюдения смысла пословицы: *Чужое добро впрок нейдет. – Добро впрок нейдет.* При устранении прилагательного предложение теряет смысл, т.к. качество/свойство субъекта/объекта оказывается слишком важным для реализации семантики конструкции.

2. При изъятии определения «предложение остается осмысленным» [2, с. 33], однако в его семантике происходят существенные изменения: *Глупый гость будет угощать хозяина. – Гость будет угощать хозяина; Голодный и патриарх хлеба украдет. – И патриарх хлеба украдет.* При устранении ТЛЭ в предложении перестают выполняться контаминированные отношения.

3. В данном виде модификаций высказывание при изъятии определения не меняет значения: сокращается часть информации, заданная типизированным элементом: *Добрые вести не лежат на месте. – Вести не лежат на месте.* Однако из предложения полностью исчезает условно-причинный оттенок значения.

Таким образом, в простых предложениях определение, несущее дополнительную информацию о подлежащем, является обязательным не только в структурном, но и в семантическом аспекте.

III. Существует еще одна группа пословиц, в которых ТЛЭ представлены эмоционально окрашенными словами.

В данной непродуктивной группе мы чаще всего сталкиваемся с предикативным прилагательным «рад», употребление которого вызывает в простом предложении причинное значение: *Рад дурак красному; Рад дурак празднику; И дурак празднику рад.* Однако, как видно из приведенных примеров, предложения совмещают в себе не только эмоционально окрашенный, но и оценочный компонент, что становится возможным благодаря присутствию в предложении оценочного слова «дурак». Изъятие оценочного компонента из структуры лишает предложение семантической целостности.

Есть единичные случаи, в которых наблюдается совмещение семантического значения за счет употребления в конструкции формы настоящего времени глагола: *Подарки любят отдарки. – Человек ждет ответного подарка, если/потому что сам подарил что-либо другому человеку; Большому куску рот радуется. – Если/так как кусок большой, то ему рот радуется.* Контаминированная семантика проявляется в пословицах оттенками условного и причинного значений.

IV. Грамматическая семантика в простом предложении не всегда создается посредством какой-то одной конкретной лексемы. Немаловажное место в этом процессе отводится устойчивой комбинации лексем, создающей свое-

го рода рамку в предложении: *Доброму гостю хозяин рад; Хороший человек и без алтына мил*. В подобных конструкциях оценочное и эмоционально окрашенное слова типизируются и образуют единое сочетание, являющееся синтаксической рамкой, моделью всего предложения. В данном случае реализуется схема [положительно-/отрицательно-оценочное слово ... (и) эмоционально окрашенное слово], в которой положительно-/отрицательно-оценочная лексема является согласованным определением, а эмоционально окрашенная – составным именным или простым глагольным сказуемым: *Голодный француз и вороне рад; Плохая голова и на ноги сердится*.

В предложении схема [положительно-/отрицательно-оценочное слово ... (и) эмоционально окрашенное слово] образует рамочную конструкцию, внутри которой размещаются все остальные члены простого предложения, включая подлежащее: *С хорошим попутчиком и дорога веселее; Худому обеду и кошка не рада*. Подобная позиционная скованность связана с коммуникативной функцией предложения: все значимое не только типизируется, но и выделяется интонационно и выносится в абсолютное начало и конец предложения. Причем в начале рамки содержится оценка субъекта/объекта/явления действительности, а в конце – то или иное обоснование высказанной качественной оценки – положительной или отрицательной: *Доброй женою и муж честен*.

Синтаксическая рамка делает возможным осложнение грамматического значения простого предложения устойчивой причинно-условной семантикой. Это выявляется путем трансформации: *Хорошие речи и слушать любо*. – *Если/когда речи хорошие, то их и слушать любо*.

Если убрать рамку, то предложение перестанет носить обобщенный характер, то есть перестанет быть пословицей [см.: 3, с. 35–40]. Ср., например: *Доброй женою и муж честен*. – *Муж честен доброй женою*; *С хорошим попутчиком и дорога веселее*. – *Дорога веселее с хорошим попутчиком*.

Наличие в синтаксической рамке оценочного слова, выраженного качественным прилагательным, семантически обязательно, поскольку его изъятие приводит к тому, что исчезают предпосылки для выполнения причинно-условных отношений, а в его семантике происходят существенные изменения: *Худому обеду и кошка не рада*. – *Обеду и кошка не рада*.

По мнению Л.Ю. Максимова, оценочная и эмоционально окрашенная лексика «может быть рассмотрена как типизированный лексический элемент» [4, с. 75]. Из этого следует, что данные лексемы представляют собой часть структуры предложения.

Таким образом, ТЛЭ весьма употребительны в простом предложении. Их наличие конструктивно необходимо для реализации той или иной семантики. Являясь показателем какого-либо грамматического значения, ТЛЭ семантически приближают простую конструкцию к сложной, что позволяет выделить в структуре простого предложения, кроме основной, дополнительную предикацию и квалифицировать его как полипропозитивную единицу.

Литература

1. Виноградов В.В. Основные вопросы синтаксиса предложения (на материале русского языка) // Исследования по русской грамматике. Избранные труды. – М.: Наука, 1975. – С. 254–294.
2. Диденко Е.А. Способы выражения условия в русских пословицах: Дис. ... канд. филол. наук. – Рязань, 2001. – 172 с.
3. Лаврентьев В.А. Значение обобщенности лица // Вестник Московского государственного областного университета. Сер. «Русская филология». – № 3. – 2009. – С. 35–40.
4. Максимов Л.Ю. Многомерная классификация сложноподчиненных предложений (на материале современного русского литературного языка) / Под ред. А.А. Бурова, К.Э. Штайн. – Ставрополь – Пятигорск: СГУ, 2011. – 680 с.
5. Рвачёва О.Ю. Текстовые единицы с семантикой оценки в структуре художественного текста (на материале русской прозы): Дис. ... канд. филол. наук. – Тамбов, 2010. – 222 с.
6. Чупашева О.М. Лексические показатели и грамматическое значение предложения // Русский язык в школе. – 2006. – № 2. – С. 70–72.

Е.Е. Завьялова (Россия, Астрахань)

ПРИМЕТЫ В СОСТАВЕ ДРУГИХ ФОЛЬКЛОРНЫХ ЖАНРОВ

В статье ведется речь о возможности функционирования примет в рамках других фольклорных жанров. Делается вывод о том, что афористичность и многофункциональность этого вида паремий обеспечивают универсальность их применения.

приметы, паремии, структура, функции, фольклорные жанры.

Есть основания полагать, что примета – один из самых древних жанров устного народного творчества. Во-первых, об этом свидетельствуют механизмы зарождения указанного вида паремий: сознание наших предков улавливало определенные закономерности, связи одних явлений с другими, хотя не всегда могло полностью восстановить цепь событий. Считалось, что все окружающее человека одухотворено, наделено жизненной силой способно помогать или препятствовать, причинять зло или доставлять радость [6, с.5].

Во-вторых, структура примет элементарна. Все многообразие форм можно вмести́ть в четыре схемы: 1) природное явление ==> природное явление; 2) природное явление ==> бытовое происшествие; 3) бытовое происшествие ==> бытовое происшествие; 4) бытовое происшествие ==> природное явление. В приметах сохранилось много архаичных элементов. И, наконец, следы примет можно найти в большинстве других фольклорных жанров.

Уже при совершении магических действий исполнитель наблюдал за явлениями в природе и делал выводы об успешности или безрезультатности

совершаемых ритуалов. Большое количество примет существовало в связи с религиозными обрядами. В качестве примера можно привести паремии, касающиеся венчания: «Поломалась в упряжи дуга или выскочила оглобля – брак будет неблагополучным»; «Кто из молодых раньше ступит на разостланный плат, тот будет властвовать в доме»; «Кто под венцом свечу выше держит, за тем будет господство в семье»; «Если свеча под венцом гаснет, один из новобрачных скоро умрет; две свечи задует – вместе умрут»; «Чья свеча оказывается короче, тот скорее умрет» [*Здесь и далее в качестве примеров используются тексты, отобранные из паремиологических сборников XIX–XXI вв., интернет-сайтов, СМИ, устной речи (фиксации последних 20 лет)*].

Следы той или иной приметы можно найти в некоторых обрядовых песнях; прежде всего, в веснянках, связывающих приход весны с прилетом птиц, появлением пчел и т.д. В древности полагали, что это они приносят тепло. Так появился, в частности, мотив золотых ключиков, которыми запирают студеную зиму и открывают лето:

...Ты, пчелынька,
Пчелка ярая!
Ты вынеси за море,
Ты вынеси ключики,
Ключики золотые.

Ты замкни зимыньку,
Зимыньку студеную!
Ототкни летечко,
Летечко теплое,
Лето хлебородное [7, с. 115].

В подобных песнях встречаются образы галушки-ключницы, кулика [7, с. 114–115, 183–184] и др.

А вот песня, исполняемая после венчального обряда:

Угрюм, угрюм ходит
Наталин батюшка,
Угрюма, угрюма ходит
Наталина матушка:
Мела свой высок терем,
Потеряла свой золот перстень.
Не золот перстень потеряла –
Потеряла свое дитятко,
Потеряла свое милое –
Наталью Терентьевну.
Весел, весел ходит

Иванов батюшка,
Весела, весела ходит
Иванова матушка:
Мела свой широкий двор
И свою нову горницу,
Нашла золот перстень
С дорогим камешком.
Не золот перстень нашла –
Нашла себе дитятко,
Нашла себе милую
Наталью Терентьевну [7, с. 308].

С помощью положительного и отрицательного параллелизма потеря кольца в процитированном фрагменте сопоставляется с расставанием с близким человеком, его находка – со счастливым воссоединением.

Этот прием часто используется в лирических песнях. В одной из них, например, расставаясь, влюбленные обмениваются кольцами: она отдает свое обручальное, он оставляет ей перстень с алмазом, приговаривая: «Коль

помыслю я о другой любви, – /Золото кольцо распаяется. / Если ты сдругим под венец пойдешь, – / Камень выпадет вон из перстения» [2, с. 168]. С названным мотивом, типичным для песен, связана бытовая примета: «Потерял обручальное кольцо – брак недолог. Или умрешь раньше, чем твой суженый».

Разбившееся зеркало предвещает несчастье. Вот пример положительно-го параллелизма из игровой лирической песни: «У колодца воду черпала, / Уронила в воду зеркало... / Уронила – не расшиблося... / Полюбила – не ошиблася...» [9, с. 363]. Девушка избегает дурной приметы, все заканчивается благополучно. Это происшествие сопоставляется с тем фактом, что ее не постигает разочарование в любви.

Еще активнее используется тема вещего сна. В обрядовых песнях, например, в причетах после будильной заплачки, невеста накануне свадьбы часто видит во сне страшные предзнаменования ее тяжелой супружеской жизни: темный лес, волчиху с волчатами [7, с. 393], «злых чужих людей», «полон» [7, с. 418] и т.п. Тревожные сны нередко описываются в любовных, военных песнях («До нонешнюю ноченьку мне малешенько спалось...»).

Приметы можно обнаружить и в сказках. См. отрывок из текста «Марья Моревна»: «...Кощей Бессмертный домой возвращается, под ним добрый конь спотыкается. “Что ты, несытая кляча, спотыкаешься? Али чуешь какую невзгону?” – “Иван-царевич приходил, Марью Моревну с собой взял”...» [5, с. 26]. Этот эпизод повторяется трижды. По примете, конь спотыкается под воином к смерти седока. Кощей Бессмертный, действительно, погибает.

В былине «Святогор и Илья Муромец» богатыри находят в поле огромную дубовую домовину и решают поглядеть, «поладится ли» она им. Илье Муромцу гроб оказывается «долог», а Святогору впору. Выбраться обратно он уже не может: «Видно, тут же есть богатырь да кончается!» [1, с. 47]. Сюжет быliny соответствует примете: «Пустой гроб начинает “тянуть” в себя. И человек, как правило, быстрее уходит из жизни».

В исторической песне «Когда зачиналась каменна Москва...» обращают на себя внимание следующие строки: «Упадет звезда поднебесная, / Угасает свеча воску ярова, / Не становится у нас млада Царевича» [8, с. 56–57]. Вновь используется параллелизм: смерть Царевича сопоставляется с падением звезды, с угасанием свечи. Широко распространены аналогичные приметы: «Звезда упала – умрет кто-то», «Свеча в церкви гаснет к скорой смерти».

Встречаются в исторических песнях и онейрические мотивы. Во «Взятии Казанского царства» царица Елена видит во сне, как от Московского царства на Казань наплывает грозная черная туча; в это время Московский князь вступает в поход против Симеона [8, с. 38]. Одна из песен о Северной войне так и называется – «Вещий сон», сновидения шведского короля растолковывает простая девушка [8, с. 191].

Особенно часто онейрический код используется в суеверных рассказах. Из снов, например, люди узнают о том, где спрятан клад («Клад в гробике» [4, с. 311–312], «Деньги в гробу» [4, с. 314]). В одном из таких рассказов ста-

рик, отправившийся на Бахиповскую гору за золотом, видит сокола, робеет, истолковав такую примету не в свою пользу, и отказывается идти дальше [4, с. 145].

Еще примета: «Собачий вой – на упокой». Герой былички «Ворожец», услышав вой пса, спасается от мертвеца, вылезшего из могилы [4, с. 392]. В суеверном рассказе «Домовой» на протяжении нескольких дней слышится стук по половицам. В конечном итоге появляется «Хозяин», озорует и сильно пугает сельчан [4, с. 430]. Ср. сюжет былички с приметой: «Стук в доме от неизвестной причины сулит неприятность».

Афористичность, многофункциональность жанра примет позволяет включать паремии практически в любой фольклорный жанр – от обрядовой песни до волшебной сказки, от былины до былички. Наш небольшой обзор продемонстрировал, насколько органичны эти включения. Двухчастная структура приметы обеспечивает способность генерировать и двигать сюжет. Ее мифологическая подоплека содействует идейному обогащению произведения.

Литература

1. Былины / Сост. В.И. Калугин. – М.: Современник, 1991. – 768 с.
2. Лазутин С.Г. Русские народные лирические песни, частушки и пословицы. – М.: Высшая школа, 1990. – 240 с.
3. Лирическая поэзия. Русская народная поэзия / Сост. А. Горелов. – Л.: Художественная литература, 1984. – 584 с.
4. Народная проза / Сост., вступ. ст., подг. текстов и коммент. С.Н. Азбелева. – М.: Сов. Россия, 1992. – 608 с.
5. Народные русские сказки из собрания А.Н. Афанасьева. – М.: Астрель, 2012. – 302 с.
6. Некрылова А.Ф. Вступительная статья // Круглый год. Русский земледельческий календарь. – М.: Правда, 1989. – С. 5–12.
7. Обрядовая поэзия. Русская народная поэзия / Сост. К. Чистов, Б. Чистова. – Л.: Художественная литература, 1984. – 526 с.
8. Русская историческая песня / Сост. Л.И. Емельянов. – Л.: Советский писатель, 1987. – 544 с.
9. Русское народное поэтическое творчество / Под ред. А.М. Новиковой. – М.: Высшая школа, 1987. – 512 с.

С.М. Колесникова (Россия, Москва)

БЕЗЛИЧНОЕ ПРЕДЛОЖЕНИЕ И ГРАДУАЛЬНАЯ СЕМАНТИКА

В статье анализируются безличные предложения: приводятся классификации различных авторов, выделяются безличные предложения с градуальной се-

мантикой, выявляются эксплицитные и имплицитные способы выражения градуальной семантики.

безличное предложение, синтаксическое лицо, семантика, градуальность.

Безличное предложение определяется как «бесподлежащая конструкция с одним главным членом – сказуемым, в форме которого не выражено значение лица» [10, с. 283]; как односоставное предложение, в котором «выражается действие или состояние (признак), возникающие и существующие независимо от производителя действия и носителя признака» [9, с. 335]; как предложение, в котором независимое действие выражается «безотносительно к деятелю» [8, с. 430]; как синтаксическая конструкция, главный член которой не допускает обозначения субъекта действия в форме именительного падежа и «называет процесс или процессуальное состояние... независимо от активного деятеля» [5 Т.3, с. 60]. Общим значением безличных предложений является утверждение независимого процессуального **действия, состояния, признака**, не соотнесенного с **активным деятелем**.

Грамматического подлежащего в таких предложениях не может быть по самому их строению, поскольку в форме сказуемого не заключено значение лица, выраженного формой именительного падежа, его нельзя установить и по связи с другими членами предложения: «Подлежащее устранено не только из речи, но и из мысли» [см.: 4]. Главный член безличного предложения может быть выражен **безличными глаголами (собственно-безличными)** (невозвратными – *заштормить, недоставать, рассветать* и проч.; возвратными – *вздуматься, вериться, неможется, успеется* и др.), **личными глаголами в безличном значении** (*вечереет, светает, смеркалось* и под.), **причастиями** (*накурено, не заперто* и т.д.), **словами категории состояния** (*пусто, спокойно, тепло* и др.), отрицательным глагольным словом *нет* и глаголами *быть, стать* в безличном значении с отрицанием, **фразеологическими единицами** (*как рукой сняло, бросает в жар* и проч.) [5, т.3, с. 63–64].

Употребление безличных конструкций позволяет описать **действия, состояния, признаки**, характеризуемые неосознанностью, немотивированностью (под *грамматической мотивацией* нами понимается «*отношение* одного структурно-семантического компонента грамматического уровня к другому в пределах одного понятийного поля грамматической категории» [5, т.2, с. 9]), ср.: *Не хочу* – осознанное желание, *Не хочется* – неосознанное желание), придать действию **особый оттенок легкости** (*Мне говорится – Мне легко говорить*); и, наконец, выделить при необходимости само процессуальное действие или **состояние/признак** безотносительно его к какому-либо активному деятелю.

Содержание главного члена безличных предложений составляют:

– обозначения независимого процессуального действия, признака, состояния;

– выражение несоотнесенности действия с *деятелем* (синтаксическое лицо [см.: 3]);

– указание на *отношение* высказывания к *моменту речи* (синтаксическое время [см.: 11]).

Показателем данных значений является **форма** безличности: 3-е лицо единственного числа и прошедшего времени среднего рода.

В лингвистической литературе дается несколько классификаций безличных предложений в зависимости **от способа выражения** главного члена предложения. В различных классификациях безличных предложений, представленных различными лингвистическими позициями (ср. В.В. Бабайцева, В.А. Белошапкова, Н.С. Валгина, П.А. Лекант), выявляются некоторые *интегральные* и *дифференциальные* признаки. Представленные классификации безличных предложений выявляют зависимость их от способа выражения главного члена предложения (сказуемого) [см. 2]. Сама же морфологическая природа главного члена выступает в качестве **разграничительного признака**, отличающего данные классификации друг от друга. См.:

В.В. Бабайцева выделяет три типа безличных предложений: **глагольные**: *Как меня носило по земле, как меня вертело по орбите* (М. Лисянский); **именные**: *В комнате пусто*; **причастные**: *Мне задано упражнение*.

Особенностью классификации В.В. Бабайцевой является введение понятия **оси определенности**, на которой обозначенные типы безличных предложений занимают определенное место.

В.А. Белошапкова выделяет безличные предложения, различающиеся **по общему значению и по морфологической природе главного члена**: **безличные глагольные предложения, безличные именные предложения, безличные причастные предложения** [см.: 7]:

Безличные глагольные предложения характеризуются, по сравнению с другими односоставными предложениями, наибольшей неопределенностью деятеля, которая граничит с полным устранением его. Однако представление о деятеле, хотя и очень неясное, лишенное ярких наглядных черт, есть в безличных предложениях типа: *Я солдат страны, ее строитель. Как меня носило по земле, как меня вертело по орбите!* (М. Лисянский).

Безличные именные предложения характеризуются тем, что они, как и глагольные, занимают крайнее место на *оси определенность-неопределенность*. *Неопределенность* в этом типе связана с *неопределенностью* носителя **признака**. Ядро безлично-предикативных слов в современном русском языке образуют слова на -о, этимологически связанные с прилагательными среднего рода. Например: *В деревне пустынно. В вагоне темно и пусто*.

Особую семантико-грамматическую группу безличных предложений образуют **безличные причастные предложения**. Своеобразие их семантики обусловлено местом на *оси определенность-неопределенность* действующего лица (синтаксического лица [см.: 3]): в одних случаях действие мыслится

как производимое неопределенным деятелем (он может быть известен, но не выражен), в других представление о деятеле отсутствует. Подобное различие определяет деление безличных предложений на две группы: предложения с неопределенным деятелем и предложения с устраненным деятелем. Например: *И вот мне поручено сформировать новый отряд. – И вот теперь мне поручили сформировать новый отряд.*

Н.С. Валгина классифицирует безличные предложения в зависимости от **характера выражения главного члена** [см.: 1]:

1. Безличный глагол: *Морозило сильнее, чем с утра. Вечереет.*
2. Личный глагол в безличном значении: *Ночью несколько стихло. Все небо заложило.*
3. Безлично-предикативное слово: *В комнате стало тихо. В небесах торжественно.*
4. Краткое страдательное причастие в форме среднего рода: *Про батарею Тушина было забыто* (Л. Толстой).

5. Конструкции, выражающие отрицание: *Там счету нет столетьям.*

Для классификации безличных предложений Н.С. Валгиной характерно отсутствие выделения каких-либо групп или типов безличных предложений. Она указывает на характер главного члена (сказуемого) и отмечает пять способов выражения сказуемого в безличных предложениях: безличный глагол, личный глагол в безличном значении, безлично-предикативное слово, краткое страдательное причастие в форме среднего рода и конструкции, выражающие отрицание.

П.А. Лекант дает более подробную классификацию, выделяя два способа выражения **вещественного и грамматического значений** в структуре сказуемого – **синтетический** и **аналитический** [см.: 6]:

1. Синтетический способ, для которого характерно то, что оба значения выражаются в одной лексической или лексикализованной единице, имеющей форму безличности.

В функции главного члена выступают:

- безличный глагол или глагольный фразеологизм: *Старику не везло* (К. Паустовский);
- личный глагол или глагольный фразеологизм в безличной форме: *Лужи во дворе морило и рябило* (А. Куприн);
- бытийный глагол **быть** с частицей **не** в качестве соотносительной временной формы безымянно-неспрягаемого глагольного слова **нет – не было**: *Хозяев уже не было* (Л. Толстой).

2. Аналитический способ, при котором вещественное и грамматическое значение главного члена выражены раздельно (в двух лексических единицах):

- инфинитив + безличная глагольная форма вспомогательного компонента: *Начало быстро светать* (К. Паустовский);
- именной компонент главного члена + вспомогательный связочный компонент: *На улицах было безлюдно*. Именной компонент – слово катего-

рии состояния, связочный компонент – безличная форма глагольной связки **быть**;

– главный член состоит из трех компонентов: инфинитив, связочный компонент и группа слов категории состояния с модальным значением (*нельзя, можно, охотно* и др.): *Нельзя жить вдали от молодости* (К. Паустовский).

Таким образом значение безличных предложений получает различные структурные выражения.

В зависимости от **значения и формы предиката** в особую группу безличных предложений выделяются безличные конструкции с градуальной семантикой (со значением **меры и степени** проявления признака, процесса):

I. Безличные предложения, в которых предикат выражен **инфинитивом**:

1) *Крепко подувать стало* (П. Бажов) – значение меры и степени выражено предикатом *подувать* – «начать дуть» – и наречием *крепко* – градосема «очень сильно; значительно по степени проявления».

2) *Даже глядеть страшно* – значение меры и степени выражено наречием *страшно* – «вызывающий чувство страха» и частицей *даже*, усиливающей данное значение.

3) *Надо беспрерывно жениться* (П. Бажов) – значение меры и степени выражено наречием *беспрерывно* – «непрерывно, обязательно».

II. Безличные предложения, в которых предикат выражен **предикативом**:

1) *Очень, конечно, любопытно* (П. Бажов) – наречие *очень* – градосема «в сильной, высокой степени» выражает значение меры и степени.

III. Безличные предложения, в которых предикат выражен **спрягаемой формой глагола**:

1) *На диво повезло* (П. Бажов) – значение меры и степени выражено наречием *на диво* (устар.) – градосема «очень хорошо, отлично».

2) *Сильно беспокойно стало* (П. Бажов) – значение меры и степени выражено наречием *сильно* – градосема «очень, в высокой степени».

3) *Говорил сладенько, а на деле самый зловредный* (П. Бажов) – значение меры и степени выражает наречие *сладенько*, см.: *сладко* – «приторно-нежно, умилительно», значение усиливается уменьшительно-ласкательным суффиксом *-еньк-*.

IV. Безличные предложения, в которых предикат выражен кратким **причастием**:

1) *Доверху набито* – предикат выражает значение меры и степени: *набить* – «наполнить, плотно вкладывая что-нибудь внутрь чего-нибудь», а также значение меры передает наречие *доверху* – «до самого верха, до краев».

Безличные предложения передают **разные значения** (модальные, эмоциональные, градуальные и оценочные): представляют характеристику состояния человека и окружающей среды: *Прекрасно. Ветра нет. Тихо*. Предикаты *Прекрасно, Нет, Тихо* ориентированы на **качественную характеристику**

стику предмета (объекта) – *Прекрасно* – *Где? (Ветра) нет* – *Где? Тихо* – *Где? – На море (На улице)* – выражают действие (*Нет*), состояние (*Тихо*), признак (*Прекрасно*), существующие независимо от производителя действия и носителя признака.

Четких границ между семантическими разновидностями безличных предложений нет. **Специфика безличности** заключается в том, что в предложение нельзя вставить подлежащее. **Действие-признак** изображен как **состояние**, как **гранд-оценка (качественная характеристика)** предмета (объекта) мыслительно-речевой деятельности.

Предикативный центр безличных предложений с градуальным значением (градотатива) образуют слова категории состояния. Односоставные предложения со словами на -о, выражающие градуальную оценку состояния, имеют постпозитивный инфинитив (кат. сост. + инф.; гл. связка + кат. сост. + инф.) и **усиливают** значение состояния, ср.: *Грустно* нам слушать осеннюю вьюгу (Н. Некрасов) (1) – низкая степень; *Мне было очень больно* видеть его невеселым (А. Грин) (2) – высокая степень проявления действия; *Отлично* жить на свете (Л. Толстой) (3) – высокая степень проявления действия. Косвенное дополнение в форме дательного падежа обозначает лицо, испытывающее данное состояние (субъекта и объекта градуирования) – *нам* : *мне*. В третьем предложении объект мыслительно-речевой деятельности восстанавливается по контексту – *нам*. Во втором предложении градуатор *очень* передает значение «**в сильной степени**, весьма».

Таким образом, градуальная семантика в безличных предложениях представлена *имплицитно* (семантическая структура наречия, а также самого предикативного слова, содержит градусемеру – сему меры и степени) и *эксплицитно* (уменьшительно-ласкательными суффиксами -еньк-, -оньк- и частицами (например, *даже* и др.).

Литература

1. Валгина Н.С. Синтаксис современного русского языка. – М.: Высшая школа, 1973. – 423 с.
2. Колесникова С.М., Лаутеншлегер Я.С. Значение меры и степени в безличном предложении // Объект исследования – безличность. – Архангельск: Поморский университет, 2004. – С. 11–15.
3. Лаврентьев В.А. Категория синтаксического лица в современном русском языке. – Рязань: Сервис, 2011. – 356 с.
4. Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении. – М.: Учпедгиз, 1956. – 512 с.
5. Современный русский / Под ред. С.М. Колесниковой. – М.: Юрайт, 2015. – Т. 2. Морфология. – 208 с.; Т. 3. Синтаксис. – 241 с.
6. Современный русский литературный язык / Под ред. П.А. Леканта. – М.: Высшая школа, 1988. – 416 с.
7. Современный русский язык / Под ред. В.А. Белошапковой. – М.: Высшая школа, 1989. – 800 с.

8. Современный русский язык / Под ред. П.А. Леканта. – М.: Дрофа, 2002. – 560 с.
9. Современный русский язык: Теория. Анализ языковых единиц / Под ред. Е.И. Дибровой. – М.: Академия, 2001. – Ч. 2. Морфология. Синтаксис. – 624 с.
10. Современный русский язык. Синтаксис / Под ред. Е.М. Галкиной-Федорук. – М.: Изд-во Московского университета, 1957. – 515 с.
11. Шаповалова Т.Е. Категория синтаксического времени в русском языке. – М.: МПУ, 2000. – 151 с.

*В.А. Лаврентьев (Россия, Рязань),
Ариф Йылдырым (Турция, Кайсери)*

ЛИЧНЫЕ ОДНОСОСТАВНЫЕ ПРЕДЛОЖЕНИЯ И ИХ СТРУКТУРНЫЕ СХЕМЫ

В статье рассматриваются личные односоставные предложения на предмет выражения в них предикативности и закреплённости за каждым структурно-семантическим типом структурных схем.

односоставное предложение, предикативность, предикативные категории, структурная схема.

Односоставные предложения, несмотря на большое количество научной и учебно-методической литературы, посвященной данной проблеме, не перестают привлекать внимание языковедов, поскольку обладают яркой структурной и функционально-семантической спецификой. Главным отличием односоставных предикативных единиц от двусоставных является способ выражения предикативности: в двусоставных предложениях предикативность формирует грамматическая основа, представленная двумя главными членами (подлежащим и сказуемым), в односоставных же предложениях предикативная основа формируется одним главным членом, по форме совпадающим либо с подлежащим, либо со сказуемым. Следовательно, двусоставные предложения строятся по двукомпонентным моделям, односоставные – по однокомпонентным.

Несмотря на то что предикативность и структурная схема признаются одними из основных признаков предложения, нерешенных вопросов, связанных с названными понятиями, на сегодняшний день немало. Под предикативностью мы понимаем отношение содержания предложения к действительности, которое формируется тремя категориями: объективной модальностью, синтаксическим временем и синтаксическим лицом; под структурной схемой – минимальную отвлеченную модель, по которой может быть построено минимальное самостоятельное предложение.

Объективная модальность, характеризующая содержание предложения с точки зрения реальности/ирреальности, и синтаксическое время, характе-

ризирующее содержание предложения с точки зрения временной определенности/временной неопределенности, как составляющие предикативности признаются практически всеми лингвистами. Включение же синтаксического лица в состав предикативных категорий уже длительное время вызывает бурные дискуссии в лингвистическом научном сообществе [см.: 1; 3; 4; 6; 10 и др.].

Синтаксическое лицо – это категория, указывающая на соотнесенность содержания предложения с участниками речи (говорящий, собеседник) или неучастниками; особым проявлением синтаксического лица является безличность [см.: 5, с. 12], Ср.: *Ну ступайте* – соотнесенность с собеседником. *Благодарю за службу* – соотнесенность с говорящим (М. Шолохов); *Им, конечно, дают долгосрочные кредиты на покупку машин и тягла* – соотнесенность с «третьим» лицом (М. Шолохов); *Даже в солнечный день там было темно, как в погребе, и так же, как в погребе, пахло плесенью, сыростью и затхлым, спертым воздухом редко проветриваемого помещения* – безличность (М. Шолохов).

По нашему мнению, именно значение и способ выражения синтаксического лица являются основанием для выделения односоставных предложений и их дальнейшего распределения по структурно-семантическим типам. Исключение синтаксического лица из числа предикативных категорий привело к тому, что в ряде научных и учебно-методических работ в качестве отдельных типов односоставных конструкций не рассматриваются определенно-личные и обобщенно-личные предложения, не дифференцируются безличные и инфинитивные предикативные единицы. Ввиду ограничения в объеме обратимся лишь к системе односоставных личных предложений.

Авторы «Русской грамматики» рассматривают определенно-личные предложения как «конситуативно необусловленные неполные реализации» структурной схемы $N_I - V_f$ [см.: 7, с. 120]. Позволим себе высказать принципиальное несогласие с представленной точкой зрения.

Предложения, построенные по модели $N_I - V_f$ в качестве грамматического субъекта (вербализованного или отмеченного в контексте) могут иметь личные и неличные (одушевленные и неодушевленные) имена существительные, а также местоимения любого лица: *Васильками **сердце** светится, горит в нем **бюро**. Я играю на тальяночке про синие глаза* (С. Есенин). Определенно-личные же предложения имеют строгие ограничения на представление невербализованного субъекта: во-первых, им всегда является собственное лицо, то есть человек, во-вторых, им может быть только участник коммуникации (говорящий или собеседник). К тому же не в каждое определенно-личное предложение возможно «втиснуть» подлежащее, так как среди предложений с определенно-личной семантикой существуют «принципиально бесподлежащные модели» [см.: 9, с. 38]. Так, например, ряд побудительных предикативных единиц исключает возможность подстановки подлежащего: *Споемте, друзья, ведь завтра в поход Уйдем в предрассветный туман. Споем веселей, пусть нам подпоет Седой боевой капитан* (А. Чуркин).

Индикативные формы 1-го и 2-го лица употребляются как в качестве независимого главного члена, так и в сочетании с подлежащим; употребление названных форм без подлежащего часто встречается как в самостоятельных простых предложениях, так и в предикативных частях сложных конструкций, где личное местоимение, называющее субъекта, содержится в одной из частей: *Если вы дадите мне слово, что это не обидит деликатности Николая Всеволодовича, в известных мне чувствах его ко мне, от которой он ни-че-го не скрывает... и если **вы** так при том уверены, **что этим даже сделаете ему удовольствие...*** (Ф. Достоевский), что в какой-то степени сближает подобные предложения с неполными контекстуальными, однако в неполных предложениях отсутствие того или иного члена ведет к неполноте не только структурной, но и семантической: – *Merci, – взяла чашку Марья Тимофеевна и вдруг прыснула со смеху над тем, **что сказала лакею merci*** (Ф. Достоевский) – без главной части субъект придаточной не ясен, в определенно-личных же предложениях субъект ясен и без контекста.

В определенно-личных предложениях употребление некоординируемой спрягаемой глагольной формы является системным фактом, к тому же, структурная схема – это, как отмечено в той же «Русской грамматике», минимальный грамматический образец [см.: 7, с. 92], а в односоставных определенно-личных предложениях V_{f1} и V_{f2} – это и есть тот минимум, который необходим для построения предикативной единицы.

В связи со сказанным считаем, что определенно-личные предложения необходимо рассматривать как отдельный структурно-семантический тип односоставных предложений, а структурная схема, по которой строятся предложения анализируемого типа, может быть представлена однокомпонентной моделью $V_{f1/2}$.

Рассмотрим неопределенно-личные предложения. Выделение данных конструкций в качестве самостоятельного структурно-семантического типа односоставных предложений не вызывает особых споров, хотя нельзя не согласиться с тем, что «сам по себе термин *неопределенно-личный* не отражает специфики рассматриваемых предложений», так как под данное понятие вполне можно подвести и некоторые группы односоставных обобщенно-личных предложения, и двусоставные предложения с подлежащим, выраженным неопределенными местоимениями, и ряд других предложений [см.: 8, с. 63]. Специфика названных синтаксических единиц выражается в степени и в характере устранения лица, в их функциональном назначении. Синтаксическая неопределенность деятеля вовсе не означает его реальной неизвестности, а служит показателем отвлечения действия от его производителя в целях актуализации самого процесса или события. Функциональное назначение неопределенно-личного предложения – констатация действия с проявлением безразличия к сообщению об агенте, что является основной причиной его частичного устранения; дополнительные причины представления деятеля неопределенным содержатся или в неизвестности действующих лиц, или в трудности или невозможности их перечисления, или в нежелании

их называть по субъективным причинам. При этом важно обратить внимание на два ключевых момента: во-первых, агенсом всегда является собственно лицо, т.е. человек; во-вторых, это лицо не является ни говорящим, ни слушающим, т.е. это всегда «третье» лицо: *Быть может, о нем не узнают в стране, И не споют в хорах*, – Он брал производные даже во сне, И сдачу считал в интегралах (В. Высоцкий); *Порядок несколько нарушился. Из многих рядов повскачили, чтобы видеть церемонию с лавровым венком* (Ф. Достоевский). В «Русской грамматике» исходной структурной схемой таких предложений является однокомпонентная модель спрягаемого глагольного типа V_{f3pl} [см.: 7, с. 354].

Далеко не всеми признаются и обобщенно-личные односоставные конструкции. Наиболее характерной формой выражения главного члена в данном структурно-семантическом типе односоставных предложений является глагол во 2-ом лице единственного числа: *Весной часом отстанешь – недель не догонишь* (пословица). Однако принципиальным является тот факт, что главный член может быть выражен практически любой личной формой глагола, в том числе и прошедшего времени: *Рано оседлали, да поздно поехали* (пословица). Такая грамматическая картина объясняется тем, что в обобщенно-личных предложениях агенс обобщает значения всех трех грамматических лиц, а глагольная форма «выпадает» из морфологического парадигматического ряда, ср.: *Умрем* (я, ты, он), *ничего с собой не возьмем* (я, ты, он) (пословица); *Что посеешь* (я, ты, он), *то и пожнешь* (я, ты, он) (пословица).

Есть мнение, что «в обобщенно-личных предложениях выражается предикативное дейктическое значение 3-го лица», поскольку «в них нейтрализовано противопоставление говорящего собеседнику» [см.: 2, с. 321]. Однако с этим трудно согласиться, поскольку значение 3-го лица действительно не предполагает противопоставление адресанта адресату, но оно предполагает противопоставление неучастников акта коммуникации участникам. Обобщенноличность же предполагает именно нейтрализацию противопоставленности по лицу (а также модальности и времени).

Для обобщенно-личных односоставных предложений не является определяющим фактором, какой именно финитной глагольной формой выражен главный член (в отличие от определенно-личных, где может быть только V_{f1} или V_{f2} , неопределенно-личных – V_{f3pl}). Следовательно, структурную схему обобщенно-личных односоставных предложений правомерно представить моделью V_{f1-3} (финитная глагольная форма, в значение которой входит указание на все три грамматических лица).

Как показывают приведенные выше рассуждения, общим свойством всех односоставных личных предложений является наличие лишь одного предикативного компонента, что соответствует однокомпонентной структурной схемой.

Таким образом, считаем научно обоснованным выделение в системе односоставных предложений трех отдельных структурно-семантических типов

личных конструкций: определенно-личных, построенных по модели $V_{fl/2}$, неопределенно-личных, построенных по модели V_{f3pl} , обобщенно-личных, построенных по модели V_{fl-3} .

Литература

1. Виноградов В.В. Избранные труды. Исследования по русской грамматике. – М.: Наука, 1975. – 558 с.
2. Востоков В.В. Система грамматических значений простого предложения в современном русском языке. Дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2000. – 409 с.
3. Ильенко С.Г. Персонализация как важнейшая сторона категории предикативности // Русистика: Избранные труды. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. – С. 19–25.
4. Лаврентьев В.А. К вопросу о предикативном статусе категории синтаксического лица // European Social Science Journal. – №3 (19). – 2012. – С. 257–264.
5. Лаврентьев В.А. Категория синтаксического лица в современном русском языке. Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2013. – 43 с.
6. Лекант П.А. Грамматические категории слова и предложения. – М.: МГОУ, 2007. – 215 с.
7. Русская грамматика. Т. 2. – М.: РАН. Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова, 2005. – 712 с.
8. Теория функциональной грамматики. Персональность. Залоговость / Отв. ред. А.В. Бондарко. – Л.: Наука, 1991. – 370 с.
9. Химик В.В. Полифункциональность и синкретизм определенно-личных предложений в связи с семантикой лица // Явления переходности в грамматическом строе современного русского языка. – М.: МГПИ имени В.И. Ленина, 1988. – С. 35–41.
10. Шведова Н.Ю. Входит ли лицо в круг синтаксических категорий, формирующих предикативность? // Русский язык: Избранные работы. – М.: Языки славянской культуры, 2005. – С. 143–153.

Е.В. Логачева (Россия, Рязань)

ОБОСОБЛЕННЫЕ ЧЛЕНЫ ПРЕДЛОЖЕНИЯ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ПРОЗЕ С.А. ЕСЕНИНА

В статье анализируются обособленные члены предложения в прозаических художественных произведениях С.А. Есенина.

простое предложение, осложнение, обособленные члены предложения.

Как известно, все предложения русского языка делятся на простые и сложные в зависимости от количества грамматических основ в нем. Простым называется предложение, в котором имеется одна предикативная основа. Простое предложение может быть осложнено различными компонентами. Осложненное предложение – это конструкция, содержащая

какой-либо осложняющий элемент. Такими элементами являются однородные члены, обособленные члены, вводные и вставные конструкции, обращения [3, с. 105; 5, с. 82].

Предметом рассмотрения в данной работе являются простые предложения, осложненные обособленными членами. Обособленные члены обычно как бы «не вписываются» в структуру общего предложения и выделяются интонационно и пунктуационно. К обособленным членам предложения в современном русском языке исследователи относят обособленные определения, обстоятельства, дополнения, предложения с уточняющими, пояснительными и присоединительными членами. Анализ указанных конструкций проводится на материале прозаических произведений С. Есенина (рассказ «Бобыль и Дружок», лирико-психологическая новелла «У Белой воды» и повесть «Яр»), поскольку именно есенинская проза долгое время оставалась без внимания исследователей-языковедов.

Начнем рассмотрение осложненных предложений с рассказа «Бобыль и Дружок». Особенностью данного произведения является тот факт, что в нем практически нет конструкций с обособленными членами. Так, нами был зафиксирован лишь один случай употребления приложения, которое является разновидностью обособленных определений: *Уж ты-то, Дружок, меня, старика, не покинь*. А также одно предложение с уточняющими членами: *Мертвый Бобыль лежит на полатах, в хате запах могильный – смрадный*.

Новелла «У Белой воды» и повесть «Яр» и по объему больше, и по разнообразию синтаксических оборотов богаче. Самая многочисленная группа обособленных членов предложения в названных произведениях – это **обособленные обстоятельства**. Они делятся на обстоятельства, выраженные одиночными деепричастиями и деепричастными оборотами, и на обстоятельства, выраженные именами существительными и наречиями [см.: 5, с. 87–89]. Первые составляют особенно обширную и многочисленную группу. Таких обстоятельств в исследуемых текстах огромное количество: *Опустив голову на колени, она смотрела, как за высокой горой тонуло солнце; Мокрыми руками она достала с божницы спички, затеплила лампадку и, упав на колени, начала молиться; Взбравшись на верхнюю ступеньку, она села и обессилено вздохнула; Он, не снимая шапки, лег на кровать и закрыл глаза* («У Белой воды»). Или: *Из чапыги с фырканием вынырнули два зайца и, взрывая снег, побежали к межам; – Очухайся! – кричал Филипп, снимая с Ваньчка шубу; Карев подошел к старику и поплелся, размахивая фуражкой, за ним следом* («Яр»). Встречаются предложения, в состав которых включается не один, а несколько деепричастных оборотов: *Когда она ударила парня по лицу, он опешил, и, воспользовавшись этим, она побежала, подобрав подол, к дому* («У Белой воды»).

Также много обособленных обстоятельств, выраженных одиночными деепричастиями: *Палага, обернувшись, захохотала; «Это в душе у меня пусто», – подумала она как-то сразу и, похолодев, опустилась с лампой на пол*

(«У Белой воды»); – *Ух, какой! – протянул, покачиваясь, Ваньчок и, падая, старался ухватиться за куст; Парень тоже засматривал ей в глаза и, улыбаясь, стряхивал пепел («Яр»).*

Обособленные обстоятельства данной группы выражают:

1) причину: *Он сватал у Филиппа сестру Лимпиаду и, подвыпивши, бахвалился своей мошной;*

2) уступку: *Она помнила, как она клялась Корнею, что хотя раз оборвешь, то уже без узла не натянешь, и все-таки, скрывая это внутри себя, металась из стороны в сторону, как связанная, и старалась найти выход;*

3) образ и способ действия: *Самец потянул в себя изморозь и, поджав хвост, сплетаясь с корягами, нырнул в чащу.*

В анализируемых текстах С. Есенина примерно одинаковое количество деепричастий совершенного и несовершенного вида. Деепричастия несовершенного вида, как правило, обозначают действие, которое происходит одновременно с действием соотносимого глагола, а одновременность выражается деепричастием, образованным от глагола совершенного вида. Однако здесь не все так однозначно. Есть конструкции (их немного), в которых временные отношения являются более сложными: *Палага думала о муже, думала, как хорошо они проводили время, когда оба, прижавшись друг к другу, ночевали на сеновале.* Здесь деепричастие совершенного вида обозначает одновременность с основным процессом. Такие случаи возможны, если деепричастие выступает в значении перфекта в статическом, описательном контексте [см.: 1].

Обособленные обстоятельства второй группы (выраженные существительными и наречиями) немногочисленны. Заметим, что в новелле «У Белой воды» такие обстоятельства не встречаются, а в повести «Яр» они выражают значение образа и способа действия: *Около чащи с зарябившегося озера слетели утки и, со свистом на полете, упали в кугу.*

Второй по числу встретившихся случаев в выбранном языковом материале является группа **обособленных определений**. В новелле обнаружено всего 8 предложений, осложненных согласованными обособленными определениями: *Лето было тихое и ведряное, небо вместо голубого было белое, и озеро, глядевшее в небо, тоже казалось белым; Баба, сидевшая на передней телеге, остановила лошадь; Вода от холода посинела, ветла, стоявшая у избы Корнея, нагнулась и стряхнула в нее свои желтые листья.* Все определения в данных случаях выражены причастиями с зависимыми словами. Анализируя грамматические категории причастий в исследуемых оборотах, мы видим, что чаще это действительные невозвратные причастия несовершенного вида прошедшего времени.

Предложений с одиночными согласованными и несогласованными определениями не выявлено вообще.

По-другому дело обстоит с повестью «Яр». Здесь встречаются:

А. Согласованные определения: 1) одиночные: *По снегу, крадучись на кровь, проползла росомаха, но почуяла порох, свернулась клубком и, взрывая*

снег, покати́лась, обеленная, в чапыгу и растаяла в мути; А она, старая, хотела повернуться, да почуяла мою руку и крикнула. Эти определения выражаются и одиночными причастиями, и прилагательными; 2) распространенные: Достала из сумочки, пришитой к крестовому гайтану, три камешка и, посупив их, кинула в воду; Парень, бывший топором Аксютку, болезненно смотрел на его заплывшие глаза и, отвернувшись, смахнул каплю слезы.

Б. Несогласованные определения: – Ты глянь-кась, – повернул его дед, указывая на мокрую, с полосой крови на лбу, косулю; Отстраняя наразмах кусты, в розовом полушалке и белом сарафане с расшитой рубахой, подобрал подол зарукавника, вышла Лимпиада.

В. Приложения (18 случаев, что достаточно много по сравнению с другими прозаическими произведениями С. Есенина): Афонюшка, девятнадцатигодовалый парень, сдelaлся мельником и скоро прослыл по округе как честный помолотчик; – Знаю я вас, мошенников... михрютки вы сиволапые; Но я, лесная русалка, полюбила тебя живого, тут и я несчастлива, и ты. Приложения в есенинских текстах либо нераспространенные, либо распространяются лишь одним зависимым словом. Большинство из них относятся к личным местоимениям.

Что касается **обособленных дополнений**, то их в исследуемых произведениях единицы. Так, в повести «Яр» находят свое отражение 2 подобных случая: У нас на яру ведь нет впадин и буераков, кроме этой долины, а в старину земли делили не как сейчас делят; – Ведь ждать-то, кроме плохого, ничего не дождешься.

Не являются продуктивными у С. Есенина и **уточняющие обособленные члены**. Их немного, и встречаются они в повести «Яр». В основном здесь уточняются обстоятельства места: Когда ей стукнуло десять годов, Филипп запряг буланку и отвез ее в Чухлинку, к теще, ходить в школу; За кустами, под спуском, голубело озеро; по озеру катились круги; Как-то в бессонную ночь к нему пришла дума построить здесь, в яровой лощине, церковь и времени: ...теперь, после дождя, самый клев; После этого, на другой день, Лимпиада заметила на лбу его складку, которой никогда не видела.

Присоединительных и пояснительных членов предложения в исследуемых текстах не выявлено.

Итак, в ходе исследования обособленных членов предложения в выбранных прозаических произведениях С. Есенина мы пришли к заключению, что наиболее продуктивными являются предложения с обособленными обстоятельствами, выраженными деепричастными оборотами. Чаще всего они выражают образ и способ действия, реже – уступку или причину. Также достаточно многочисленны обособленные определения, как согласованные (выраженные причастными оборотами), так и несогласованные. Менее употребительными оказались предложения с обособленными дополнениями, обстоятельствами, выраженными существительными и наречиями, уточняющими членами предложения.

Все три произведения сами по себе очень разные в структурном и грамматическом плане. Так, «Бобыль и Дружок» создавался С. Есениным в жанре «детского» рассказа. Соответственно, имеет ряд стилистических и синтаксических особенностей: незамысловатость лексики, простота языка и сюжета, подражание сказовым традициям. Поэтому здесь почти полное отсутствие предложений с обособленными членами вполне оправданно. Два других произведения более разнообразны в синтаксическом плане, но структура предложений в них также весьма проста, стиль повествования близок к речи простого деревенского народа, поэтому обилие развернутых, слишком распространенных синтаксических конструкций было бы, скорее всего, излишним.

Литература

1. Биккулова О.С. Деепричастие. Материалы для проекта корпусного описания русской грамматики. – М., 2011. [Электронный ресурс] // URL: <http://rusgram.ru> (Дата обращения: 15.04.2015).
2. Валгина Н.С. Современный русский язык: Синтаксис. – М.: Высшая школа, 2003. – 416 с.
3. Кустова Г.И., Мишина К.И., Федосеев В.А. Синтаксис современного русского языка. – М.: Академия, 2005. – 256 с.
4. Русский язык / Л.Л. Касаткин, Е.В. Клобуков, Л.П. Крысин и др.; под ред. Л.Л. Касаткина. – М.: Академия, 2001. – 768 с.
5. Современный русский язык: учебник и практикум для академического бакалавриата: в 3 т. Том 3: Синтаксис / С.М. Колесникова, Н.А. Николина, В.А. Лаврентьев и др.; под ред. С.М. Колесниковой. – М.: Юрайт, 2015. – 241 с.

А.В. Логинов (Россия, Мичуринск)

ВЫРАЖЕНИЕ ИНТЕРРОГАТИВНОГО ЗНАЧЕНИЯ В СЛОЖНОПОДЧИНЕННОМ ПРЕДЛОЖЕНИИ

В статье рассматривается место сложноподчиненного предложения в системе языковых единиц, реализующих интеррогативное значение. Проводится анализ условий вхождения интеррогативных высказываний в структуру СПП, описываются различные типы придаточных с вопросительным значением.

интеррогативное значение, интеррогативное высказывание, сложноподчиненное предложение, придаточная часть.

Общепризнано, что центральное место в системе языковых средств занимают синтаксические единицы. Это определяется тем, что именно при помощи них осуществляется непосредственное общение и соотносится сообщаемое с реальной действительностью.

Как и любой другой коммуникативный тип, интеррогативное высказывание представляет собой двухмерное образование, состоящее из глубинной структуры, включающую скрытую, обобщенно-абстрактную сторону языка, непосредственно связанную с деятельностью сознания, и поверхностную структуру, непосредственно обслуживающую коммуникативный акт.

Интеррогативное (вопросительное) высказывание реализуется самыми разнообразными структурными типами – простыми и сложными, а также такой синтаксической структурой, как конструкция с прямой речью.

Сложные вопросительные предложения менее употребительны в диалогической речи. Это объясняется тем, что сложные конструкции затрудняют восприятие речи, замедляют процесс общения между коммуникантами.

Другим фактором, позволяющим избегать сложные конструкции в структуре диалога, является конситуация, пропозиция, предварительные знания коммуникантов о создавшемся положении дел.

Напротив, в монологической речи (а также художественном диалоге, представленном в письменном тексте) достаточно часто встречаются усложненные структуры, состоящие из четырех-пяти предикативных частей.

В сложноподчиненном предложении (СПП) с вопросительной частью реализуется синтаксическое слияние, проявляющееся в объединении двух коммуникативно и семантически завершенных высказываний, при этом используются лексико-грамматические средства, свойственные простым ВП, в частности, вопросительные местоимения и интонация. Но так как на базе исходных компонентов происходит образование качественно новой единицы, то функционирование и взаимодействие указанных средств отличается своеобразием, обусловленным законами СПП данного типа.

В первую очередь происходит ограничение плана коммуникативной установки. При образовании сложной конструкции первичная функция придаточной части нейтрализуется целеустановкой главного компонента. «Сохранение» вопросительного придаточного, обозначаемого на письме вопросительным знаком, говорит о лексико-грамматическом изменении либо СПП в целом, либо его отдельных компонентов. Поэтому вопросительная интонация в СПП с вопросительной связью частей выполняет акцентирующую и стилистическую функцию.

Интеррогативное высказывание входит в структуру СПП на разных основаниях:

1) как придаточная структура, выражающая интеррогативное значение в СПП и расположенная после императивных, повествовательных и вопросительных структур:

Приложив руку к козырьку, он наклонился перед ней и спросил, не нужно ли ей чего-нибудь, не может ли он служить ей? (Л. Толстой. Анна Каренина, I, XXX);

2) как сложная структура, всем своим составом выражающая интеррогативное значение. При этом придаточные несут ту часть вопросительного значения, посредством которого уточняется тот или иной компонент поло-

жения дел: временной, причинный, модальный, локальный, объектный. Первая часть сложного интеррогативного высказывания представляет собой простую вопросительную структуру с вопросительным словом в качестве главного предложения. Следующая за ней структура – придаточное с тем или иным значением:

– *Да в чем же стыдно?* – сказала она. – **Ведь вы не могли сказать человеку, который равнодушен к вам, что вы его любите?** (Л. Толстой. *Анна Каренина*, 2, XXXII);

3) как структура, входящая в сложное синтаксическое образование. По цели высказывания такое образование является повествовательным, и вопросительная структура не выражает интеррогативного значения, а составляет часть сообщения, выражающегося СПП с несколькими придаточными дополнения:

На мой вопрос, где он достал деньги на билет, он, усмехнувшись, напомнил мне о недавнем дерзком ограблении Дюссельдорфского банка, когда были убиты один кассир и два полицейских. (В. Войнович. *Москва 2042*);

4) как структура, выражающая интеррогативное значение в составе конструкции с прямой речью:

– *Граф Вронский,* – сказала Анна.

– *А! Мы знакомы, кажется,* – равнодушно сказал Алексей Александрович, подавая руку. – *Туда ехала с матерью, а назад с сыном,* – сказал он, отчетливо выговаривая, как рублем даря каждым словом. – **Вы, верно, из отпуска?** – сказал он и, не дожидаясь ответа, обратился к жене своим шуточным тоном: – **что ж, много слез было пролито в Москве при разлуке?** (Л. Толстой. *Анна Каренина*, 1, XXXI).

Считается, что если в предложении, каким бы сложным оно ни было, есть хотя бы одно слово с вопросительной интонацией, то и все предложение в целом является вопросительным. Однако если в одной части СП читается утвердительная интонация, а в другой – вопросительная, то имеет место какая-то complication, слияние двух видов значений.

По мнению Г.В. Валимовой, реализация вопросительного значения в сложноподчиненном предложении зависит от того, какую позицию в структуре сложного предложения занимает вопросительная часть [2]. Если вопросительное предложение является главной частью, то в этом случае функция вопроса распространяется на всю структуру СПП:

Что же ей делать, если все влюблены в нее и, как тени, ходят за ней? (Л. Толстой. *Анна Каренина*, 2, VI).

Однако вопросительная часть не только влияет на структуру всего сложноподчиненного предложения, но и сама испытывает воздействие с ее стороны. «Поэтому вопросительные конструкции сложноподчиненной структуры разделяют признаки системы СПП» [2, с. 253]:

Я не знаю, зачем я направлялся в город, но с такой тяжестью в душе, то-то и голова у меня была набита землей для каких-то фортификационных целей (Б. Пастернак. *Охранная грамота*, II, 9).

В приведенном выше многочлене вопросительная часть не является главной, хотя если бы ею заканчивалась синтаксическая конструкция, то все сложное предложение можно было бы воспринимать как целиком интеррогативное. Но в данном случае СП вступает в определенные смысловые отношения в рамках более сложной конструкции с другими синтаксическими образованиями, где определяющей будет повествовательная интонация, что и накладывает отпечаток на коммуникативное восприятие всей структуры.

Структура СПП может включать любой тип придаточного, что объясняется возможностью вопросительного местоимения не только запрашивать информацию, но и выполнять функцию связующего компонента между главной (невопросительной) и придаточной (вопросительной) частями. Самыми распространенными в перечне типов придаточных признаются:

СПП с вопросительными придаточными условия.

А что бы вы сделали, Валентуля, если бы к Сталину позвали вас? (А. Солженицын. В круге первом, т. 1, гл. 14).

СПП с придаточной частью цели:

Еще я спросил, зачем у них существуют органы госбезопасности (или БЕЗО, как они говорят), если сама партия, судя по ее названию, занимается госбезопасностью (В. Войнович. Москва 2042).

СПП с придаточной частью уступки:

Всякого рода нарушения, уклонения, отступления от правил приводили его в уныние, хотя, казалось бы, какое ему дело? (А.П. Чехов. Человек в футляре).

СПП с придаточным изъяснительным:

– А знаешь что? – вдруг обратился он (Раскольников – А.Л) к Разумихину с плутоватой улыбкой, – я, брат, сегодня заметил, что ты с утра в каком-то необыкновенном волнении состоишь? Правда? (Ф. Достоевский. Преступление и наказание, 3, 1У).

К факторам, ослабляющим вопросительное значение СПП, относятся следующие:

1. Наличие в главной части указательного слова **то** [3]. Являясь представителем придаточной части в главной, указательное слово делает главный компонент СП структурно завершенным и становится интонационным центром высказывания, тем самым делая невозможным использование вопросительной интонации. Однако предложение не теряет своего вопросительного смысла. Это подтверждает одинаковое текстовое окружение конструкций с коррелятом (1) и без него (2) [1, с. 50]:

1) – *А как Вы оцениваете то, что сделано по Достоевскому на сцене и экране?* (М.М. Бахтин. О полифоничности романов Достоевского).

2) *Симпатия его ко мне была легка и сердечна, и я долго мялся, не зная, как посвятить его в то, что составляло боль моей жизни* (Б. Окуджава. Искусство кройки и житья).

2. Связь между главным и придаточным предложениями осложнена элементом определительного значения, имеющего место в тех случаях, когда придаточное соотнесено с существительным:

На вопрос, ехать ли за границу, доктор углубился в размышления, как бы разрешая трудный вопрос (Л. Толстой. Анна Каренина, 2, 1).

3. Придаточное входит в один синтаксический ряд со словоформой:

Однажды, когда остались вдвоем, я спросил о школе, в каком она училась классе (А. Приставкин. Вагончик мой дальний).

4. Все сложное предложение является частью еще более сложного текста, где оно в интонационном отношении несамостоятельно [3, с. 510]:

Во время кадрили ничего значительного не было сказано, шел прерывистый разговор то о Корсунских, муже и жене, которых он очень забавно описывал, как милых сорокалетних детей, то о будущем общественном театре, и только один раз разговор затронул ее за живое, когда он спросил о Левине, тут ли он, и прибавил, что он очень понравился ему (Л. Толстой. Анна Каренина, 1, XXIII).

В подобного рода предложениях интеррогативное значение не поддерживается вопросительной интонацией, т. е. интеррогативность не может быть выражена формально, а на передний план выходит содержательная сторона СПП и, как в конструкциях с эксплицитным коррелятом **то**, вопрос полностью находит смысловое выражение, в результате чего сохраняются вопросо-ответные отношения:

Расспрашивали о моей жизни, прошлой и настоящей, и все смущенно смолкли, когда я бодро ответил, что зарабатываю преподаванием шестьдесят рублей в месяц, и мне этого хватает (А. Солженицын. Бодался теленок с дубом).

В этих случаях следует учитывать характер опорного компонента (какая сема составляет ядро его значения), какой аспект его семантики актуализирует текстовое окружение, а также то, какая предикативная часть СПП несет новую информацию, то есть является ремой.

Препятствием к актуализации интеррогативности может служить ирреальная модальность опорного компонента, а также сочетание предикатов, содержащих сему «поиск информации» с отрицательной частицей или словом, ослабляющим вопросительную семантику подобного компонента:

*Каково же было его огорчение, когда он воочию убедился, что щелка – пустое дело и что никому даже **не интересно знать, согласен ли он на урезки или не согласен** (М. Салтыков-Щедрин. Пошехонские рассказы).*

Данные конструкции выражают нереализованное коммуникативное намерение или свидетельствуют о незаинтересованности по разным причинам собеседника в сообщаемой информации.

Однако если СПП с опорным компонентом ирреальной модальности моделирует ситуацию реального диалога, то вопросительное значение сохраняется:

Если бы спросили, сколько банок джема, к примеру, в записке, Колька бы сказал (А. Приставкин. Ночевала тучка золотая).

Особенностью подобных диалогизированных конструкций является то, что адресант мыслится как абстрактный участник коммуникативного акта, тогда как адресат вполне конкретен и персонифицирован.

Таким образом, наибольшая степень интеррогативного значения сохраняется в случае, если все СПП является вопросительным по цели высказывания. Коммуникативная цель придаточной части совпадает с коммуникативной установкой сложноподчиненного предложения в целом. К ним примыкают сложные конструкции, главная часть которых является побудительной или содержит модальный компонент, усиливающий вопросительное значение.

Литература

1. Белая Е.И. Сложноподчиненные предложения с собственно-вопросительной связью частей как компонент текста: дис. ... канд. филол. наук. – Липецк, 2001. – 161 с.
2. Валимова Г.В. Функциональные типы предложений в современном русском языке. – Ростов-н/Д.: изд-во Рост. ун-та, 1967. – 331 с.
3. Русская грамматика. Т. 2. Синтаксис. – М.: Наука, 1980. – 710 с.

М.С. Милованова (Россия, Москва)

ИЗ ИСТОРИИ ЭТИМОЛОГИЧЕСКИ РОДСТВЕННЫХ СЛОВ С ПРОСТРАНСТВЕННО-ПРОТИВИТЕЛЬНОЙ СЕМАНТИКОЙ

*В статье рассматривается история ключевых в выражении противительной семантики лексем – **против** и **напротив**. Интересным представляется факт пересечения значений этих слов с семантикой синтаксической противительности – союзом **но**.*

противительное значение, семантическая структура, синтаксическая и лексическая противительность.

В современном сознании «предметная соотнесенность» слова *против* связана не с *пространственным* восприятием, а с *противительным*, и ближайшее значение слова – его противительное значение. Например, по результатам эксперимента, проведенного Е.Н. Березиной, у современных молодых носителей русского языка предлог *против* устойчиво ассоциируется со значением *противодействия*, за предлогом *напротив* закрепилось *пространственное* значение: *Он все делает **напротив** (совр.: *иначе, наперекор, наоборот*); *Остановиться **против** дома – «это как будто драться с домом» (совр.: *напротив*). Информанты – студенты (не лингвисты) до 22 лет, 20 чел. [1, с. 149].

В древнерусском языке, унаследовавшем слово из общеславянского фонда, существовало целых четыре варианта написания *против*, зафиксированные в «Материалах для словаря древнерусского языка» [13, II, с. 1593]: *противъ* = *противо* = *противѣ* = *противу*. Кроме того, в русских памятниках начиная с XIV века встречается вариант, отражающий *опущение в* перед *у* – *протиу* (ср.: *жиутъ, пилатоу писанью, устау*) [12, I, с. 141].

В начале XIX в. еще сохранялось неупорядоченное употребление *о* и *у* на стыке элемента *против*– и последующего корня, что фиксирует Словарь Академии Российской: *противупологаться, противуположенный, но противуположение, противуположность и противуположность; противустояние, но противостоять* [8, 5, с. 665, 667]. Такая же непоследовательность в выборе отмечается и в написании предлога, ср., например, в текстах А.С. Пушкина: *Пугачёв и его сообщники хотели сперва и дворян склонить на свою сторону, но выгоды их были слишком **противуположны** (История Пугачевского бунта); Что ты называешь моими эпиграммами **противу** Карамзина? (Письма); Я разлегся **противу** угасающего камина... (Путешествие в Арзрум); Ср.: Пугачёв задумался. «А коли отпущу, – сказал он, – так обещаешься ли, по крайней мере, **против** меня не служить?» – Сам знаешь, не моя воля: велят идти **против** тебя – пойду, делать нечего (Капитанская дочка); Наполеон воюет **против** России, не **противу** вас... (Рославлев).*

Колебание в выборе вариантов отмечается и в середине и во второй половине XIX века, их смешение можно наблюдать даже в творчестве одного писателя и даже в пределах одного художественного произведения: *Странный человек был этот господин Пигасов. Озлобленный **противу** всего и всех – особенно **против** женщин – он бранился с утра до вечера... (И.С. Тургенев. Рудин). Ср. в текстах Л.Н. Толстого: – Видите, сколько у меня разнообразных дел, – сказал Анатоль, разводя руками, улыбаясь и указывая на жену, выражая этим невозможность **противустоять** такой обворожительной особе (Воскресение); На мгновенье буря затихала, но потом опять налетала такими порывами, что, казалось, нельзя было **противостоять** ей (Анна Каренина); – Марья Павловна, возьмите Колю, – сказал смотритель, нашедший, вероятно, **противозаконным** разговор Нехлюдова с мальчиком (Воскресение); И прежде мне всегда бывало неловко, жутко, когда я видел разряженную даму в бальном платье, но теперь [...] я прямо вижу нечто опасное для людей и **противузаконное**... (Крейцерова соната). Вариант с финальным *у*, в XX в. уже считавшийся устаревшим, может быть использован с целью стилизации: *Морю он **противупоставляет** страсть...; Как любимое дитя природы и своего народа, этой трагической **противуестественности** избежала (М. Цветаева. Наталья Гончарова).**

В древнерусском же языке предлог *против* с пространственным значением сочетался с тремя падежами – В., Р., и Д. (в дальнейшем употребление *против* с В. и Д. было утрачено): *И постави Всеволодъ съ володимирьци и съ переяславьци **противу** его пълкъ* (Новгородская летопись); *И слышавъ Ами-*

ратъ царь Стратига к себе грядуща, и с великою честию и з Девгениемъ противъ его выехаши; И очюти медведица юношу, против ему поскочи и хотяше его пожрети (Девгениево деяние) [15, с. 109].

В современном русском языке существуют различия в выборе управления у противительных слов с корнем *-против-*: *противник* чего? / чему? (Р., Д.), *противиться* чему? (Д.), *выступать против* чего? (Р.), *противный*, *противно* чему? (Д.). Варианты управления свидетельствуют о том, что предлогу *против* «ранее была присуща и та и другая форма синтаксической сочетаемости» [17, с. 198]. Е.Т. Черкасова указывает на этот факт как исключение из правила и выделяет отадъективные и собственно отыменные предлоги, генетически связанные с именами прилагательными глагольного происхождения (*противно*, *в противность*, *в противоположность*; *согласно*). Сохранившаяся в древнерусском языке способность предлога *против* управлять двумя падежами (родительным и дательным) свидетельствует о двойственности его происхождения: предположительно, праславянское прилагательное **protiv* имеет отношение к отглагольному существительному **proti* (Д.п.). «Как правило, формы имен существительных и краткие формы прилагательных, переходя в предлоги, сохраняют типичные для соответствующих полнозначных слов формы синтаксической связи с зависимым именем: отыменные предлоги [...] как и существительные, управляют родительным; отадъективные так же, как и прилагательные, дательным» [17, с. 264].

В отличие от русского языка, избравшего Р.п. в сочетаниях с предлогом *против*, в других славянских языках сохраняется вариант с Д.п.: чеш. *(na)proti škole, domu*; польск. – только в противительном значении ‘быть против кого-то’: – *Co to za śmieszny spisek knujecie przeciwko mnie?* (В. Prus. *Lalka*) (– *Что за смешной заговор против меня?*).

В древнерусском языке слово *против* выступает в трех основных значениях следующих частей речи: наречия, предлога (с Р. и Д. п.), союза, причем предлог и наречие образуют бифункциональное единство, это же положение сохраняется и для производного наречия-предлога *напротив* [17, с. 30]. Более того: в качестве бифункциональных слов они существуют и в современных славянских языках – независимо от выражаемой ими пространственной или противительной семантики.

История слов неразрывно связана с историей вещей и понятий, которые обозначаются с помощью этих слов. Эту хорошо известную мысль подтверждает история слов *против* и *напротив*: трансформация изначально пространственного значения в противительное связана с изменением сознания человека и его взгляда на жизнь. На смену периода относительно мирного существования, которое было свойственно славянам в период общеславянского единства [см.: 16], приходит период воинственного средневековья, период становления и формирования мощного восточнославянского государства Киевская Русь. О воинственном сознании средневекового человека косвенно говорит, например, тот факт, что в семантической структуре производного слова *мѣжь* содержится значение ‘солдат’: 1) ‘мужчина’ // ‘чело-

век' // 'солдат'; 2) 'муж'. То есть само предназначение мужчины в Средневековье было связано с его участием в войне [2, с. 52].

Смену мировосприятия человека отражает история слова *против*. Именно в древнерусский период происходят изменения в семантической структуре наречного предлога *против*, заменившего полифункциональный предлог *на*: слово оказалось востребовано для однозначного выражения новой, формирующейся семантики не простого, а *враждебного противодействия* или *противостояния* (ср.: *иду на вы* = *против вас*).

Фактом закрепления за словом *против* противительного значения служат многочисленные производные на его основе однокоренные слова, воспроизводящие это значение, осложненное грамматическим значением знаменательной части речи – имени или глагола: *противие* (-ье), *противление* (-ье), *противный* (-ий), *противникъ*, *противнь*, *противность*, *противствие*, *противство*, *противити(ся)*, *противлятися* и др. [13, II, с. 1591–1597; 9, XX, с. 249–262].

Параллельно этой линии *лексической* противительности в древнерусском языке развивается другая линия – *синтаксической* противительности, маркером которой был и остается союз *но*.

Союз *но* в древнерусском сложносочиненном предложении нередко употреблялся в сочетании с частицами, наречиями или другими союзами, которые не только усиливали значение противопоставления, уточняли характер смысловых отношений между противопоставляемыми предложениями, но и актуализировали позицию говорящего [14, с. 75, 99]. По мере грамматикализации «довеска» (А.Н. Стеценко) возрастала его собственная значимость в организации отношения между компонентами противопоставления. Семантический конкретизатор начинает выполнять функции противительного союза, однако в отличие от типичного союза обладает ярким модальным значением, доставшимся ему в наследство от десемантизированного исходного лексического значения – то есть выражает «наклон речи к действительности, обусловленной точкой зрения субъекта» [3, с. 35].

Складывающаяся в древнерусском языке (вплоть до XVIII в.) система модальных слов [см.: 5; 7; 14] – это новый этап в развитии и становлении семантики противительности. Такие семантические «довески» противительного союза *но* были призваны усилить модальные компоненты в его семантической структуре, в современном русском языке она составляют круг его синонимов: *только*, *однако*, *зато*, *впрочем*, *напротив* и др. В древнерусских памятниках круг вводных слов и сочетаний, выражающих модальные отношения, еще весьма ограничен, несколько расширяется лишь в старорусских памятниках [15, с. 124–126]. К XVIII в. число конкретизаторов абстрактных значений сочинительной связи возрастает: союз *и* имеет 28 спутников, *а* – 21, *но* – 12 [см.: 6]. Любопытно, что, развивая субъективно-модальные компоненты ограничения и уступки в семантической структуре *но*, все более ранние образования типа *только*, *однако*, *впрочем*, *зато* чрезвычайно «дипломатично» распределяют соотношение между зоной ограничения и зоной

уступки, более того – способны к усилению уступительного компонента. Исключением из этого правила становится модальное слово *напротив*, акцентирующее именно противительный компонент семантики и расширяющее зону ограничения вплоть до полного отрицания (*напротив* = *нет*).

Слово *напротив* (устар. – *напротиву*) образовалось лексико-синтаксическим путем в результате соединения предлога *на* и наречия *против*. Постепенность слияния двух слов в одно отражает устаревшее слитно-раздельное и раздельное написание: *на-против* и *на против* [11, VII, с. 314; 10, 14, с. 3]. Ср. аналогичным способом образованное *впротив* / *в противу* (предлог с Р. и Д.п.) в сравнительном значении и в противительном – ‘в противоречии с чем-л.’: *Но чаю, что вы в оной час, / Впротив естественному чину, / Петрову зрели дочь едину, / Когда пошла избавить вас* (М.В. Ломоносов); *Перебор – все, что делается поперек кому, в помеху, назло, впротив* [10, 4, с. 117; 4, III, с. 60, 392]. Ср. также вышедшие из употребления (приблизительно к концу XVI в.) *отъ противъ* и *отпротиву*.

К XVIII в. определились современные значения и функции слова *напротив*: наречие и предлог в пространственном значении ‘прямо перед кем-ч.-л., на противоположной стороне’ и в противительном – ‘иначе, противоположно чему-л.’ (устаревшие значения наречия ‘в ответ, со своей стороны’ и предлога ‘против кого-ч.-л.’); противительный союз в значении ‘наоборот’; вводно-модальное слово – ‘в противоположность сказанному, ожидаемому’; противительная частица (в начале реплики) – ‘вовсе нет, совсем нет; наоборот’ [10, 14, с. 3–4].

Устойчивое союзное сочетание *напротив того* возникло через посредство предложного употребления *напротив* с местоимением, и в XVIII в. еще допускались варианты сочетаний (в том числе и варианты падежа): *Скоро мне та девишка с учтивостью поклонилась: на против чего и я отвечал ей моим почтительным поклоном*. Ср. сочетание с Д.п.: *Добрые ждут, пока не взыщутся и призовутся, / А государи почти не способны снискивать оных. / Злые ж, сему напротив, суть смелы, обманчивы, дерзки* (В.К. Тредиаковский. Тилемахида). В качестве союзного сочетания *напротив того* сохранялось вплоть до середины XX века в текстах отдельных авторов как отличительная особенность их стиля (например, в научных текстах Р.А. Будагова).

При выполнении связующих функций (а именно они становятся главными для *напротив*) слово *напротив* раскрывает дважды семантику противопоставления: с одной стороны – выражая объективные отношения одной мысли к другой в рамках предложения или текста (*объективно-грамматическое* противопоставление), с другой – проявляя и маркируя позицию говорящего (*субъективно-модальное* противопоставление). Модальность двойного противопоставления и ограничения слово *напротив* выражает лексически – благодаря лексическому значению корня.

Напротив становится важным звеном в формировании противительной семантики, поскольку соединяет две параллельные линии развития – лексической противительности (слово *против*) и синтаксической (слово *но*).

Литература

1. Березина Е.Н. Концептуализация пространства: предлоги *against, opposite* в современном английском и их русские соответствия. Дис. ...канд. филол. наук. – М., 2008. – 177 с.
2. Вендина Т.И. Словообразование как источник реконструкции языкового сознания // Вопросы языкознания. – 2002. – № 4. – С. 42–72.
3. Виноградов В.В. История слов / Российская академия наук. Отделение литературы и языка: Научный совет «Русский язык». Институт русского языка им. В.В. Виноградова РАН / Отв. ред. Н.Ю. Шведова. – М., 1999. – 1142 с.
4. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4-х тт. – М., 1994.
5. Кобзев П.В. Присоединительные средства связи в русском литературном языке XVIII века // Филологические науки. – 1980. – №2. – С. 54–61.
6. Ларина Е.А. Сложносочиненные предложения в русском литературном языке второй половины XVIII века. Дис. ... канд. филол. наук. – Иваново, 1987.
7. Ляпон М.В. Модальность и явления лексического аналитизма в древнерусских текстах XVI века // Филологические науки. – 1973. – №2. – С. 42–52.
8. Словарь Академии Российской. В 6 тт. – СПб., 1822.
9. Словарь русского языка XI–XVII вв. Вып. 1–27. – М., 1975–2005.
10. Словарь русского языка XVIII века. – СПб., 2004.
11. Словарь современного русского литературного языка: В 17 тт. – М.-Л., 1950–1965.
12. Соболевский А.И. Труды по истории русского языка. В 2 тт. – М., 2004, 2006.
13. Срезневский И.И. Словарь древнерусского языка. Репринт. изд. – М., 1989. Т. 1–3.
14. Стеценко А.Н. Сложносочиненное предложение в древнерусском языке. – Томск, 1962. – 132 с.
15. Стеценко А.Н. Исторический синтаксис русского языка. – М.: Высшая школа, 1977. – 352 с.
16. Трубачев О.Н. Этногенез и культура древнейших славян. Лингвистические исследования. – М.: Наука, 2003. – 495 с.
17. Черкасова Е.Т. Переход полнозначных слов в предлоги. – М.: Наука, 1967. – 280 с.

Нассири Мехди (Иран, Тегеран)

СЕМАНТИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ РАЗРЯДЫ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТАМИ-СОМАТИЗМАМИ РУКА И НОГА С ГРАДУАЛЬНОЙ СЕМАНТИКОЙ

В данной статье исследуются фразеологизмы с градуальным значением.

соматизмы, семантика, градуальность, фразеологизм.

Почти все сферы действительности, отражаемые в языке при помощи фразеологизмов, обладают степенью признака, поэтому можно говорить о градуальной семантике по отношению к ним. Под градуальностью нами понимается функционально-семантическая категория, выражающая степень проявления признака, качества, свойства в каком-либо предмете или явлении.

Так как значение фразеологической единицы не может проявляться изолированно, независимо от его грамматических свойств, в данной работе своеобразие фразеологизмов с градуальным значением исследуется в пределах семантико-грамматических разрядов.

Глагольные фразеологизмы с компонентами-соматизмами *рука* и *нога*

Фразеологизм *делать руками* («выполнять работу, делать что-л. добросовестно, качественно» [2]) приобретает градуальное значение за счет сем *добросовестно, качественно*; в дефиниции фразеологизма *с руками отрывать, оторвать что, кого* («раскупить с большой охотой, нарасхват; охотно брать, принимать» [2]) содержится элемент *большой*, следовательно фразеологизм обладает градуальной семантикой; *стать твердой ногой* (устар.) – «Прочно закрепиться, обосноваться где-либо (на завоеванных территориях)» [2] // градуальное значение фразеологической единице придает сема «**прочно**».

Адъективные фразеологизмы с компонентами-соматизмами *рука* и *нога*

В значении фразеологизмов каждого семантико-грамматического разряда градуирование имеет свою специфику, что обуславливается характеристиками единиц каждого разряда, например, говоря о градуальном значении имен прилагательных, опираются на их общеоценочность: *из рук вон [плохо]* (разг., неодобр.) – «2. Очень плохой, скверный» [1].

Наивысшая степень значения низкого уровня знания характерна для фразеологической единицы *ни в зуб ногой* (прост., экспрес.) – «Совершенно ничего (не знать, не понимать и т. п.)» [2] // в семантике которой отражен признак – «незнающий»; значению фразеологизма свойственна отрицательная оценка; частица *ни* усиливает высокую степень проявления признака.

Субстантивные фразеологизмы с компонентами-соматизмами *рука* и *нога*

Большинство *субстантивных* фразеологизмов с компонентом-соматизмом *рука* характеризуют лицо, например: Характер человека – *спи, рука, спи, нога*. (Урал.) – «2. Об очень спокойном, тихом человеке» [1].

Во фразеологизме *нога не ступала кого, чья, где, куда*. (Экспрес.) – «Совершенно глухое, необжитое место, где никто никогда не бывал, не

жил». [1] // частица *не* повышает степень проявления признака до самого предела.

Адвербиальные фразеологизмы с компонентами-соматизмами *рука* и *нога*: *из рук вон [плохо]* (разг., неодобр.) – «1. Очень плохо, никуда не годится» [1]; *нога за ногу* (разг.) – «Очень медленно, еле-еле (идти, ехать)» [1].

Функционирование фразеологизмов с компонентами-соматизмами *рука* и *нога* в языке способствует образованию определенных стереотипов в сознании человека, с помощью которых он как субъект оценивает и интерпретирует объекты окружающего мира.

Литература

1. Большой словарь русских поговорок / В.М. Мокиенко, Т.Г. Никитина. – М: Олма Медиа Групп, 2007. – 785 с.
2. Фразеологический словарь русского литературного языка / Под ред. А.И. Федорова. – М.: Топикал, 1995. – 605 с.

Н.А. Николина (Россия, Москва)

НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ГРАММАТИКЕ СОВРЕМЕННОЙ ПОЭТИЧЕСКОЙ РЕЧИ

В статье рассматриваются активные процессы в грамматике современной русской поэтической речи, особое внимание уделено нестандартным грамматическим формам.

грамматика, незамещенные синтаксические позиции, транспозиция, валентность, изменение сочетаемости.

Развитие русской поэтической речи на рубеже XX–XXI вв. характеризуется углублением конфликта между действующими в языке грамматическими нормами и их регулярными нарушениями. Словотворчество, резкие семантические сдвиги сочетаются с новыми тенденциями в грамматической организации поэтического текста.

Общая для языка современной русской литературы тенденция к компрессии смыслов обуславливает частое незамещение синтаксических позиций и неполноту предложений. Редукции подвергаются как различные компоненты простого предложения, так и предикативные части сложных синтаксических конструкций и их элементы, в частности, корреляты; см., например:

*Простудишься – умрешь
Я не могу утрат*
(В. Ширали).

*Верись музыке советской
Верись тому чего
Верись не попов, но светский
Верись победе о*
(Д. Давыдов).

Мы говорим о кто куда уехал
(А. Поляков).

Я имею не быть ошибкой
(П. Андрукович).

Сокращение элементов синтаксической структуры приводит к усложнению семантики слов, маркирующих позицию, которая остается незамещенной. Такими маркерами в современной поэзии все чаще выступают служебные слова, прежде всего предлоги. Они регулярно выносятся в сильную позицию текста – конец строфы или стихотворения в целом, при этом в тексте часто встречается эллипсис субстантива; ср.:

Травы вошли в грудь мою и в бедро
(А. Минакова).

*Пока лежит одна перчатка,
Другую стягивают за*
(Н. Звягинцев).

*Но опять поют восставшие из.
И горит моя звезда – над!*
(Г. Григорьев).

*А начинать с нуля
Мы староваты для*
(М. Айзенберг).

В грамматическом отношении этот процесс связан с тенденцией к анализму: падежные значения в этих случаях формально выражаются только предлогами, которые выступают как сигналы определенной синтаксической и семантической роли.

Эллипсис компонентов предложения в поэтической речи усиливает семантическую емкость высказывания, динамизирует лирический сюжет,

ослабляя описательность, приводит к множественности интерпретации текста и его отдельных элементов. Например, в стихотворении М. Гейде:

*И все вымерло, как будто уже не перед,
А после, потому что страх все же съедает душу –*

позиция после предлогов с темпоральной семантикой *перед* и *после* может быть замещена различными существительными, их отсутствие активизирует ассоциации, возникающие у адресатов текста.

В стихотворении А. Кушнера, где современное искусство сравнивается с зарастающей дорогой, используется ряд определений при эллипсисе определяемых существительных:

*И кино не похоже на себя: приуныло.
Да и живопись тоже
В тупике, и чернила
Стихотворные блеклы.
Тем приятней и слаще
Нам брести одиноко
По заросшей и спящей.*

Такое построение текста открывает возможность множественной трактовки последней строки: определения могут распространять как существительное *дорога*, так и слова тематической группы «Искусство»: кино, живопись, поэзия.

Альтернативные варианты подстановки могут быть представлены и в самом тексте, см., например:

*В этот день пришли [ночи? звери? идущие?]
Невыразимой [болью? ночью? улицей?]
Ибо ничто не прошло
(Г.-Д. Зингер).*

Такое построение текста делает его «открытой формой».

Тенденция к компрессии сочетается в современной поэтической речи с последовательным ослаблением различий между словами разных грамматических классов. Это проявляется в регулярных частеречных переходах. В поэтических текстах встречаются различные типы транспозиции, при этом, как и в языке, наиболее продуктивна субстантивация:

*Пишу тебе из общего давно
(А.Цветков).*

*Курс люблю и прости –
Один к десяти
(В. Павлова).*

*Такси меня куда-нибудь,
Туда где весело и жуть*
(А. Левин).

Одновременно стираются границы между различными лексико-грамматическими разрядами слов:

*Пройдут святополки
шевченки и пестели*
(А. Вознесенский).

*Анатомия тайных ходов
Подземна, чугунна, резинна, бетонна...*
(Ю. Мориц).

На этом фоне растет число ненормативных грамматических форм, расширяется сочетаемость глаголов разных разрядов. Прежде всего у них развиваются нестандартные объектные валентности:

*Ах, река, река,
Теки меня с собою!*
(Д. Гатина).

*Мы прожили столь сильно
Всех встреченных нами людей*
(В. Аристов).

Развитие объектной валентности часто связано с выражением отношений каузации. Например, в стихотворении М. Гейде «Псалом 3» безличный глагол *тошнить* употреблен как каузатив:

*Меня катали на карусели, меня тошили,
Меня качали и пели.*

В стихотворении П. Андрукович непереходный глагол *жить* вступает в сочетание с объектным распространителем *меня* и приобретает значение «заставлять жить»:

Ты меня жила.

В стихотворении А. Глазовой глагол *замолчать* также развивает семантику каузатива:

*пить, пить, соленой воды из-под крана
Как мак и как память, замолчи меня.*

Интенсивное развитие каузативных глаголов заполняет лакуны, имеющиеся в языке в сфере субъектно-объектных отношений.

Наряду с объектной валентностью в ряде поэтических контекстов реализуется нестандартная субъектная валентность глаголов, см., например:

*Дождь в лицо и ключицы,
И над мачтами гром.
Ты со мной **приключился**,
Словно шторм с кораблем*
(Б. Ахмадулина).

*Когда ты **смерклась** в окне троллейбуса,
я понял, что это насмерть*
(А. Цветков).

*Происходит мир материй,
дня разлив и ночи вспышка,
происходишь ты, с которой
я теряюсь, как мальчишка*
(П. Грушко).

Так, в стихотворении П. Грушко «благодаря неизменной семантической сочетаемости глагола *мир* и *ты* воспринимаются как события, не зависящие от лирического героя, мы наблюдаем сдвиг значения, аналогичный метафорическому» [1, с. 275].

В современной поэтической речи, таким образом, распространены случаи необычной актантной деривации. Например, в стихотворении Д. Гатиной непереходные глаголы *отоспаться* и *выживать* управляют формами творительного падежа местоимения:

*Там в доме
Вы мной отоспались,
я вами
выживаю всю зиму...*

В результате, по мнению Н.А. Фатеевой, «частица *-ся* получает взаимно-возвратное значение, обозначающее отношение кооперации между субъектами» [2, с. 379]. Заметим, однако, что эта конструкция в стихотворении Д. Гатиной может интерпретироваться и иначе: форма творительного падежа выражает в этом контексте значение средства, способа, благодаря которому осуществляется действие-состояние. Данная форма, таким образом, выступает в тексте как медиатив.

Современная поэтическая речь, таким образом, характеризуется усложнением субъектно-объектных отношений и их трансформацией. Одновременно наблюдается расширение сочетаемости глаголов экзистенциальной семантики состояния, которые часто сочетаются с местоименными наречиями:

*Куда-то стоит кипарис
над лентой, похожей на Стикс*
(А. Поляков).

*Куда умереть – неизвестно,
тогда за каким почему
Так душно, и дико, и тесно,
Что даже не знаешь кому*
(В. Кальпиди).

*Куда я живу
в моей полной беспомощности*
(Н. Азарова).

В современной поэтической речи действуют две взаимосвязанные, но противоположные тенденции. С одной стороны, наблюдается, как уже отмечалось, увеличение числа переходных глаголов, глаголов-каузативов, с другой стороны, столь же последовательно расширяется круг страдательных причастий (и восходящих к ним отглагольных прилагательных), декаузативных и инактивных возвратных глаголов:

Подснежена закраина плеча.
По ней лыжня неспешная *бегома*...
(М. Степанова).

Жизнь продрогнута в холодном пальтеце
(Г. Щербина).

Красиво думаться в море пред грозой
(Б. Кенжеев).

*Горбатым скрипится
не спится
реминисценится*
(Н. Азарова).

Широкое распространение получают и дативно-безличные предложения, употребление которых связано с «дезактивацией» субъекта:

Мне виновато, страшно было
(А. Афанасьева).

И это только мне бездомно
(В. Соснора).

*Кандинско мне Коломенско-Медведко
Вербуево*

(Н. Искренко).

В современной поэтической речи заметно снижается активность субъекта, подчеркиваются непроизвольность, безотчетность его действий, отстраненность от них, в результате усиливается неопределенность изображаемой ситуации. В то же время активно используются возвратные глаголы-новообразования, обозначающие обращенность действия на самого себя, замкнутость его в себе, что подчеркивает интенсивность процесса и (косвенно) проявление воли лица:

*Когда я умрусь
оставь мой балкон
над рамами выше моря*

(Н. Азарова).

*...А он продолжал **кричатся**.
Как такое могло случиться?*

(М. Гейде).

При этом в текстах возрастает число грамматических форм, совмещающих разные значения. Например, в стихотворении М. Гейде «Падение» форма родительного падежа местоимения, с одной стороны, выражает значение принадлежности, с другой стороны, пространственное значение, а также косвенно указывает на невключенность Я в описываемые действия:

*Ходит по полу меня
Неизвестный, необутый,
Что-то в костяную трубку
Тихо говорит кому-то.*

В стихотворении Д. Гатиной «Грести мне мои забавы» инфинитив реализует модальное значение желательности и необходимости и в то же время выступает как императив:

*Грести мне мои забавы
Грести мне, пожалуйста, мои забавы
Детячьи поделки, перья...*

Итак, для грамматики современной поэтической речи характерны такие явления, как интенсивное развитие компрессии, регулярное незамещение синтаксических позиций, активизация транспозиции, расширение сочетаемости глаголов, использование нестандартных морфологических форм, трансформация субъектно-объектных отношений в тексте.

Литература

1. Петрова З.Ю. Компаративные тропы и их взаимодействие с различными языковыми уровнями в современной поэзии // Основные тенденции развития поэтического языка XX–XXI вв. Языковые уровни и их взаимодействие. – М.: Азбуковник, 2015.

2. Фатеева Н.А. Рождение интерпретации: взаимодействие уровней в стихотворном тексте // Основные тенденции развития поэтического языка XX–XXI вв. Языковые уровни и их взаимодействие. – М.: Азбуковник, 2015.

Д.А. Патолятов, С.М. Колесникова (Россия, Москва)

РОЛЬ ЧАСТИЦЫ «ВОТ» В РИТМИКО-СИНТАКСИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА ИГОРЯ ХОЛИНА

Исследуются особенности частицы «вот» в поэзии Игоря Холина. Их актуализация осуществляется за счет постановки в начало строки, усиительной роли в рамках ритмико-синтаксических единств, повтора, аллитерации, ассонанса. Частицы в поэтическом тексте участвуют в организации текста, распределении языковых средств, выполняют функцию определителя ключевого слова, темы, являются указателями изменения ритмического рисунка стихотворения, участвуют в создании отдельных ритмизованных групп слов (фраз).

ритм, семантика, синтаксис, функция, частица.

Ритмическая организация, особая интонационная структура, а также своеобразие поэтического мира, сложность содержания определяют свойства, воздействуют на семантику и функции всех единиц языка, участвующих в построении поэтического текста [5, с. 8, 200]. Частицы, не имеющие в русском языке самостоятельного лексического значения, в поэтических контекстах могут приобретать дополнительные значения и влиять на смысл стихотворения [10, с. 53].

В поэзии Игоря Холина (1920–1999 гг.) с документальной беспристрастностью запечатлен мир городских окраин и бараков. Язык Игоря Холина, который можно было услышать на улицах, в магазинах, на заводах, подчеркнуто непоэтический. Интонация стихов сдержанная, констатирующая. Поэт активно использует синтаксические конструкции с частицей *вот*, которая является одной из самых употребительных в разговорной речи [3, с. 93], а также обладающей указательным значением [8, с. 14]. Большая частота использования данной частицы и ее вариантов (*а вот*, *вот бы*, *вот* и др.) становится неотъемлемой чертой идиостиля поэта.

Частица *вот* не только усиливает положительный или подтверждающий оттенок высказывания, подчеркивает эмоциональную сторону речи (усиливает иронию, удивление, презрение, угрозу, пренебрежение и т.п.)

[6, с. 97], но и является ритмико-синтаксической единицей поэтического текста.

Синтаксис в поэтической речи в значительной мере условен, деформирован, подчинен не структуре предложения, а ритму. Так, стих, как единица ритма, может вмещать (или не вмещать в себя) предложение или его относительно самостоятельную часть целиком, и становится, таким образом, не только ритмической, но и синтаксической, смысловой единицей [1, с. 32]:

*Был век им прожит,
Он ушел из жизни.
Служил отчизне.
А **вот** этапы славного пути,
Которые успел пройти...*

Как видим из стихотворения, частица *вот* включена в структуру сложноподчиненного предложения и одновременно в ритмическую единицу (строку) *А вот этапы славного пути*. Изъятие ее из строки нарушит не только ритм, но и смысл поэтического текста – внезапный переход рассказчика к этапам жизненного пути станет неоправданно резким, разрушит смысловую связность частей текста. Семантика текста передается интонационно и с помощью метрики. Стихотворная фраза – это явление ритмико-синтаксическое, ритму подчиняется и порядок слов [2, с. 111].

Художественный потенциал частиц в поэтической речи изучен недостаточно, хотя характерным для русской поэзии XX века стало использование частицы *вот* в качестве зачина [9, с. 61]. В лирике Холина мы встречаем немало подобных примеров:

***Вот** сосед мой, как собака:
Слово скажешь, лезет в драку.
Проживаю я в бараке,
Он – в сарае у барака.*

Находясь в сильной позиции начала строки, частица *вот* не только определяет ключевое слово – *сосед*, но и тему стихотворения – *рассказ о соседе*.

В стихотворении «Рассуждения пьяницы» частица *вот* связана по смыслу с вводными единицами *скажем, конечно* (категориальное значение субъективной модальности) и другими частицами (*если б, было б*), участвует в реализации ритмической схемы монолога с обособленной интонацией:

*В квартире сыро. Денег нет. Беда.
Куда деваться? Как в дальнейшем жить?
Вот, скажем, если б выиграть, тогда,
Конечно, можно было б и зажить.*

Тесная связь грамматики и ритмики прослеживается на примере, где сложная частица *а вот* знаменует не только изменение ритмического рисунка стихотворения, но и переход от прошлого к настоящему:

*Был век им прожит,
Он ушел из жизни.
Служил отчизне.
А вот этапы славного пути,
Которые успел пройти.
А впрочем, кажется, одно
Довольно яркое пятно...*

Такой переход хорошо заметен на схеме соотношения метра и ритма. Составим схему чередования ударных (–) и безударных (U) слогов в строфе в последнем стихотворении:

U–U–U
UU–U–U
U–U–U
U–U–U–UUU–
U–UUU–U–
U–U–UUU–
U–U–U UU–

Сильные места в целом попадают на четные слоги – перед нами ямб с лишними с точки зрения его идеальной схемы безударными слогами.

Две последние строки (выделены п/ж), начинающиеся с частицы *а вот*, кардинально меняют ритмический рисунок стихотворения. До появления в тексте частицы автор стихотворения использовал двустопный ямб, после которого перешел на чередование четырехстопного и трехстопного ямба. Противопоставление разностопных строчек не случайно: оно демонстрирует смену угла зрения говорящего, переход к изложению других мыслей.

Частица *вот* участвует в экономном распределении языковых средств сложноподчиненного предложения с союзным словом *который* и местоимением *им* в начале стихотворения, а также в передаче нового смысла в процессе реализации модальных значений реальности/ирреальности:

*Не везет в любви, беда!
А виной всему нужда.
Для чего мне нужен ум?
Был бы галстук
И костюм.
Вот тогда бы повар Мила
Мне бы сердце подарила.*

В другом случае порядок слов (частица *вот* с местоименным наречием *тут*), заданный в начале стихотворения, проецируется и на последующие синтаксические отрезки (параллелизм). Таким образом, частица *вот* выступает одним из главных элементов конструирования поэтического текста, его системной организации:

Вот тут на углу остановки трамвая,
Вот тут проживает бухгалтерша Рая,
Вот тут я ей клялся: моя дорогая.
Вот тут или мы в загс 25 мая,
Вот тут в сентябре, от нее удирая,
Едва не попал под колеса трамвая.

Частица *вот* усиливает признак местоименного наречия, выражающего значение предмета, места, времени, непосредственность восприятия его в данный момент, способствует созданию эффекта совпадения времени восприятия и времени речи о нем [4, с. 82–83]. При этом параллелизм ритмических групп создает комический эффект.

Все вербальные и невербальные факторы доказывают важное участие частицы в создании ритмизированной группы обязательной части, которой является связка – частица + местоименное наречие, и факультативной – части речи, выражающие значение места, времени, действия.

Интонационно такая группа выделяется от оставшихся членов предложения строки паузой, подтверждаемой в ряде случаев знаками препинания. Отметим, что частица не имеет сильного ударения, в отличие от слова *тут*, что подтверждает ее вспомогательный статус. Но в рамках поэтической строки, при имеющем место параллелизме, ее роль семантически возрастает; ее отсутствие будет передавать лишь констатацию факта, а ее наличие делает указание на место, время, действие говорящего особым, значимым.

Составим схему чередования ударных (–) и безударных (U) слогов в строфе в последнем стихотворении и возникающих в стихотворении пауз внутри строки (/):

- (1) U– UU– //UU– UU–U
- (2) U – UU–U //U– UU –U
- (3) U – UU – U // U – UU –U
- (4) U– U U – // – U–U U–U
- (5) U– UU –// UU –UU–U
- (6) U – UU – // UU –U – UU.

Схема с просодическими факторами тоже подчеркивает одинаковость первой группы строки и иррегулярность второй за исключением обязательности двух последних слогов (с исключением на последнем), приходящихся на рифму (сильная позиция).

Граница ритмической группы является условной для стиха, она не нарушает синтаксических связей внутри строки, а подчеркивает необходимость более сильных связей в конце. Подобное явление отражается в правильности рифмы – все строки заканчиваются на женскую рифму (ударение падает на предпоследний слог) и в ассонансах **-ая** (прием звуковой организации текста, особенностью которого является повторение гласных звуков). В начале строки наблюдаются и ассонансы гласных **о,у**, и аллитерации (повторение согласных звуков) **в** и **т**.

Не имея выраженной ремы, в данном стихотворении ритмический ряд в последней строке сменяется определительным наречием меры и степени – *едва*, выражающим низкую степень величины признака [7, с. 14]. И хотя ритмически наречие отделено от ритмико-синтаксической группы *вот тут* межстрочной паузой, на уровне предложений, ее связь с ней актуализируется ритмическим и структурным ожиданием (повторения параллелизма).

Таким образом, в поэтическом тексте Игоря Холина частица *вот* способна реализовывать свою многозначность и главное предназначение – усиливать значение полноточных слов. Не последнюю роль в этом играет и включенность частицы *вот* в ритмический рисунок лирического произведения, где она представляет собой часть фразы. Анализ функциональных особенностей частицы *вот* в поэтическом и художественном текстах является весьма перспективным.

Литература

1. Брик О.М. Ритм и синтаксис (материалы к изучению стихотворной речи) // Новый ЛЕФ. – 1927. – №5. – С. 32–37.
2. Валгина Н.С. Теория текста. Учеб. пособие. – М.: Логос, 2003. – 278 с.
3. Земская Е.А. Русский язык как иностранный. Русская разговорная речь. Лингвистический анализ и проблемы обучения. – М.: Флинта, Наука, 2011. – 240 с.
4. Ковтунова И.И. Очерки по языку русских поэтов. – М.: Азбуковник, 2003. – 205 с.
5. Ковтунова И.И. Поэтический синтаксис. / Отв. ред. Н.Ю. Шведова. – М.: Наука, 1986. – 208 с.
6. Колесникова С.М. Русские частицы: семантика, грамматика, функции: монография. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2014. – 112 с.
7. Колесникова С.М. Синтагматические особенности наречий меры и степени и их градуальная функция в современном русском языке// Вестник МГОУ. Серия «Русская филология». – 2012. – №5. – С. 14–19.
8. Лекант П.А. Современный русский язык. Синтаксис: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2010. – 256 с.
9. Минина Н.С. Частица *вот* в позиции абсолютного начала стихотворения // Русская филология: Вестник Харьковского национального педагогического университета имени Г.С. Сковороды. – 2014. – №1–2. – С. 61–65.
10. Муратова Е.Ю. Роль служебных частей речи в формировании художественных смыслов поэтического текста // Язык и культура. – 2012. – № 2. С. 53–61.

Источники

1. Холин И.С. Избранное. Стихи и поэмы. М.: Новое литературное обозрение, 1999. – 320 с.

А.В. Петров (Россия, Архангельск)

ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ РЯЗАНЩИНЫ В ПОЭЗИИ АНАТОЛИЯ ЛЁВУШКИНА

В статье рассматриваются лингвистические средства создания образа Рязанщины в поэзии уроженца Рязани, ставшего известным северным поэтом-маринистом, А.И. Лёвушкина.

языковая репрезентация, образ, топонимы, выразительные средства.

Ярким представителем северного текста русской литературы, отражающего особый северорусский вариант национальной картины мира, создающего мифопоэтический образ Русского Севера, настоящим классиком северной поэзии XX века является Анатолий Ильич Лёвушкин (1922–2001), однако этот поэт внес значительный вклад и в создание неповторимого по красоте и глубине образа Рязанщины – не менее уникального и удивительного российского края, уроженцем которого он был.

Анатолий Лёвушкин в зрелом возрасте в 1964 году переселился из Рязани в Архангельск, главной темой его творчества стали Север и суровое северное море. Поэт не понаслышке знал о тяжелых моряцких буднях, о крутом нраве полярных морей, поскольку вдохновение для своих стихов и поэм, сделавших его признанным поэтом-маринистом, он черпал не в кабинетной тиши, а во время плавания на судах Северного морского пароходства в Заполярье и в Арктику. В автобиографической «Балладе о сломанной мачте», опубликованной в последнем прижизненном сборнике стихов, поэт пишет: *Средь вольных полей, / среди ласковых рек, / средь тихих берез / и приветливых кленов / не юноша – / взрослый уже человек / стал бредить вдруг / морем / и ветром соленым. / И юность / вернулась годам вопреки. / И с отческим кровом / простясь не без грусти, / ушел человек / от излучин Оки / на север, / к двинскому холодному устью.*

До конца дней своих А.И. Лёвушкин оставался верен своей малой родине, дорогой сердцу Рязанщине, посвящая ей немало вдохновенных строк, ведь именно в Рязани он стал поэтом, родному краю посвящены первые сборники его стихов, названия которых говорят сами за себя: «На берегах Оки» (1947), «Приокские рассветы» (1956), «Во глубине России» (1960), рязанские мотивы неизменно присутствовали во всех его книгах, именно в Рязани на Скорбященском кладбище нашел поэт свой последний приют – такая была его воля.

Архангельский литературовед Е.Ш. Галимова, анализируя творчество Анатолия Лёвушкина, замечает, что «самые лиричные, самые трепетные его стихи посвящены родной Рязанщине», «никогда и ни о чем не писал он с такой пронзительной нежностью, с такими интонациями – трепетными, молящими, по-детски беззащитными» [1, с. 61].

Обратившись к анализу языковой репрезентации образа Русского Севера в поэзии А.И. Лёвушкина, мы обнаружили, что поэт в собственно номинативной и выразительно-изобразительной функциях использует следующие лингвистические средства: 1) лексему *Север* и ее производные, прежде всего, прилагательное *северный*; 2) топонимы, отражающие географические названия северного края; 3) лексику, номинирующую северные реалии, а также метафоры и сравнения, их характеризующие; 4) диалектизмы, передающие специфику региональной речи; 5) морские профессионализмы [4, с. 459]. Рассмотрим, как «работают» подобные средства для создания образа Рязанщины.

Довольно частотными в поэзии А.И. Лёвушкина являются номинация *Рязань* и ее производные: *Рязанищина*, *рязанский*, *рязанец*, например: *И бурном / последних огней / озарилась **Рязань**...* («Старая Рязань»); *На **Рязанщине** смелый народ, / ну а я, как известно, **рязанец*** («Солдат Рязани»); *Ты распахни, **Рязанищина**, / рощи свои и пажити, / солнечный оком!* («Родина моя, родина!...»); они используются в сильной позиции заглавия: «Старая Рязань», «Села Рязанщины», «Рязанская ярмарка», «Солдат Рязани», «Песнь о дерзком рязанском умельце подьячем Крякутном», «Салтыков-Щедрин в Рязани».

Важное для А. Лёвушкина сопоставление двух краев – малой родины Рязанщины и Севера, ставшего для поэта второй родиной, дается в стихотворении «Нынче море ветрами наморщено...»: *И суровые села **Поморщины** / продувает упрямый норд-ост <...> Хочешь, я расскажу о **Рязанищине**, / мой товарищ – бывалый рыбак?* – видимо, не случайно здесь употреблено не совсем типичное наименование северной стороны, созвучное привычной номинации рязанского края.

Прилагательное *рязанский* приобретает в поэтическом контексте качественное значение, соотносимое с понятиями «родной», «любимый», «милый»: *...золотой **рязанский** хлебный плес* («Баллада о ржаном колосе»); *Поздно постиг, / что роднее мне нету / этих **рязанских** задумчивых сел* («Села Рязанщины»); *...возвращаюсь / на берег Оки, / на **рязанскую** / милую землю!* («Солдат Рязани»); *А ему **рязанские** просторы – / самая родная сторона* («На Оке»).

Основным гидронимом, символизирующим рязанский край, безусловно, является наименование реки Оки, данная лексема в стихах А. Лёвушкина используется чаще не в номинативной, а в выразительно-изобразительной функции: *Снова брожу я в лугах за **Окой*** («Вереск цветет. Торжествующий вереск!...»); *Ивовый куст над рекою **Окой** / вспомнился вдруг с непонятной тоской* («Ивовый куст»); *Острова над рассветной **Окой** / все зовут, / все*

мерещатся, / снятся («Остров – первый...»); Хороши, / до чего хороши / за рекою **Окою** рассветы! («На рассвете»); с данным гидронимом связаны яркие примеры метонимических и метафорических переносов: Мне бы снова / **Оки** зачерпнуть, / на песок / завалиться / горячий! («Остров – первый...»); И трос, холодный, крепкий, / весь в капельках **Оки**... («Паром»); **Ока** – под моею рукою, / как будто строка на листе («Село на горе над рекою...»); **Ока** – что поток серебра («На Оке»); А пока – / лишь заварены круто / над **Окой** / облака («На Оке»); волей поэта река «одушевляется», проявляя особый нрав и характер: Все течет, / все куда-то стремится **Ока**, / словно вырваться хочет / из тесных объятий <...> Нынче хмурое утро. / Сегодня **Ока** – неулыба («Перекличка»); название реки выразительно обыгрывается созвучиями: Бились вьюги / холодным огнем / над **Окою** / окаменелой <...> По макушку / седые дубы / окунуло / в **Оку** / половодье! («Половодье»).

Прилагательные, производные от гидронима Ока, наряду с констатацией географической привязки: И на окрестных **приокских** высотах / парус густых кораблинских садов («Села Рязанщины»); Юнец из **приокского** села... («Рязанская ярмарка»); Знай шелестит над **приокским** песком («Ивовый куст»); **Окской** старицы солнечный блеск («Солотча»); активно используются для передачи особенного отношения лирического героя к родным местам через соответствующие синтагматические связи: С детских лет отрадней мест не знаю, / чем мои заокские леса («Встреча в лесу»); Где простор мой, зеленый, **приокский**?.. («Остров – первый...»); Мне бы в тот синий **приокский** рассвет! («Ивовый куст») – показательны в данном плане притяжательное местоимение мой и дательный субъекта мне в оптативном эллиптическом предложении.

Для создания колоритного образа Рязанщины используются и такие узнаваемые рязанские топонимы, как Мещёра, Солотча и их производные, которые также употребляются в качестве заголовков: Хочешь, я секрет тебе открою: / есть **Мещёра** за рекой Окою – / хвойная лесная благодать («Мещёра»); Если лиха достанется очень, / если буду в беде одинок – / соберусь и отправлюсь в **Солотчу**. / Есть на свете такой уголок («Солотча»); Снова, как в дальний мальчишеский день, / сосны **Солотчи** встают предо мною («Сосны Солотчи»); Вы еще не объезжены, / первопутки **мещёрские** («Первопутки»); Знаю, вы не смогли, журавли, / быть вдали от **мещёрской** земли («Журавли»); Помню, в строю неразлучных друзей / шел я в привольный **солотчинский** лагерь («Сосны Солотчи»); Синее **Солотчинский** бор («На Оке»). Здесь также ощущаются ностальгические нотки, провоцирующие на употребление эмоционально-оценочных средств: Сторона **мещёрская** лесная – / щедрая дремучая краса («Встреча в лесу»); Не смогли никакие дали / разлучить нас, **мещёрский** лес («В бору»); используются яркие метафоры: Соснами щетинилась **Мещёра** / на глубоких якорях корней («Мещёра»); Опять на сторону **Мещёрскую** / зовет заветная тропа («Свет березовый»).

Не менее выразительно подаются поэтом другие топонимы: Ранью сонною / вдоль по **Лыбеди** / невесомые / плыли лебеди («Песнь о дерзком рязан-

ском умельце подъячем Крякутном»); ...на крутом прибрежье речки **Мошки** / повстречал я город **Сапожок**. <...> Только **Мошка** – хитрая речушка / прячется в глухие камыши («Это было сказочно немножко...»); Далеко под Рязанью, в **Аксиньине**, / есть тропинка, бегущая в рожь («Изгой»).

Простое перечисление необычайно-красивых названий рязанских сел в поэтическом контексте становится самодостаточным выразительным средством – автор не скрывает своего изумления и восхищения: **Добрые пчелы... Мыс Доброй Надежды... / Радово... Ласково... Кораблино... / Села Рязанщины. Русские села... / Веси земли незабвенной моей** («Села Рязанщины») – здесь вполне уместно торжественно-экспрессивное обобщение с архаизмом *весь* («стар.) селение, деревня» [2, с. 81] и оценочным определением *незабвенный* («высок.) такой, что нельзя забыть, памятный чем-нибудь, неизгладимый» [2, с. 403]. Подобное выразительное перечисление топонимов встречается в одном из северных стихотворений А. Лёвушкина: *Словно заклинанье, / заговор какой-то – / странные названья: / Мегра, / Майда, / Кой-да...* («Словно заклинанье...»).

Конкретизируют поэтический образ Рязанщины, делают его более притягательным и реалистичным микротопонимы: *Захочется счастья – так проще / дороги к нему не сыскать: / зовет меня Рюмина роща, / осенних аллей благодать* («Рюмина роща»); *Полуостров зовут Головою медвежьей* («Перекличка»); и урбанонимы: *Щедро разряжена / в листья осенние / улица Рязская – / ныне Есенина* («Улица Есенина»); *И, сверкая цветами живыми, / носит этот рязанский проспект / Полетаева Федора имя* («Солдат Рязани»).

Для языковой репрезентации Рязанщины органично в поэзии А. Лёвушкина используются лексема *родина* в значении «место рождения, происхождения кого-нибудь / чего-нибудь» [2, с. 680] и ее производные, характеризующие неразрывную связь поэта с родным краем: ...это кровное, русское, / это / все / моя родина («Первопуток»); *Вот я опять под родным небосводом* («Улица Есенина»); *Вот опять я в родной округе, / где мальчишкой бродил еще* («В бору»); *А поезд спешит – / и навстречу / родная до боли земля* («Натальина роща»); поэтому особенно ощутимым становится разлука с родными местами: *Знаешь ли, вереск, / а все-таки больно / вырванным быть / из родимых лугов* («Вереск цветет. Торжествующий вереск!..»); *Родина моя, / родина, / что ж ты ко мне – / как мачеха? / Разве тебе я пасынок? / Разве не сын родной?* («Родина моя, родина!..»).

Показательно употребление лексемы *душа*, обозначающей вместилище, как бы содержащее все самое родное, близкое, сокровенное для человека: *Каждой травкою приросла / та сторонка к душе моей* («Баллада о кленовом листе»); *Я шел средь могучего бора, / и мне в том сосновом краю, / как верному другу / Мецёра / открыла всю душу свою* («Родник»); *Село на горе над Окою, / зови меня, снова зови! / Тебе я всю душу откроею. / Открой мне заботы твои* («На Оке»).

Рязанщина в поэтическом контексте Анатолия Лёвушкина может быть наименована оценочными описательными оборотами с ключевыми словами *край* и *земля*, в которых так же отчетливо проявляется отношение автора к описываемому объекту через говорящие эпитеты: *Мало ценил я, / что жребий мне выпал / жить в этом щедром, привольном краю!* («Села Рязанщины»); *Мне кажется / край мой / огромным / хорошим рабочим столом* («Село на горе над рекою...»); *Нет для сердца отрадней земли! / Все здесь с детства знакомо и близко* («Солдат Рязани»); *Так пускай бескорыстной любовью / отвечает родная земля!* («Солотча»); *Край моей неизбывной любви, / светлый образ твой всюду пронес я* («Солдат Рязани»); *Обними меня, / край мой раздольный!* («Солдат Рязани»); *Куда б судьба меня ни завела – / мне помнить край, что сердцу всех дороже* («Перепела»). Рязанщина для поэта становится олицетворением России: *Пажити, пожни, проселки, погосты. / Милая, верная, вечная Русь!* («Села Рязанщины»); *Я вижу без всяких усилий, / просторам земным вопреки, / село посредине России, / у синей излуки Оки* («Село посредине России»).

Критик С.Ф. Педенко, характеризуя следующие поэтические строки А.И. Лёвушкина: *Верный мой куст над рекою Окой, / душу открой мне, глаза мне открой! / Слышишь, кричу я, свиданья моля, / милая, милая сердцу земля!* («Ивовый куст»), замечает: «Какой накал экспрессии! Его не было, когда поэт жил на этой земле и писал о ней холодно-умозрительные строки, но вот когда он расстался с этой землей, да пожил вдали от нее...» [3, с. 63].

Следует отметить, что наиболее показательными лексемами, характеризующими рязанский край, у Анатолия Лёвушкина становятся прилагательное *безбрежный* в значении «такой широкий, что не видно берегов, простирающийся на необозримое пространство, безграничный» [2, с. 45], производное от него *безбрежье* и существительное *раздолье* в значении «простор, широкое свободное пространство» [2, с. 645]: *Зовет нас лесное безбрежье, / лесная зеленая даль* («Ты слышишь, отец? Я с тобою...»); *...в луга, / в травяное безбрежье* («Натальина роща»); *Милые села в раздолье безбрежном* («Села Рязанщины»); *Ласково встретит безбрежьем лугов* («Села Рязанщины»); *Сверкает в раздолье поемном / искристого русла излом* («Село на горе над рекою...»); *...над раздольем лугов* («Перекличка»); *Опять окружен он раздольем родным* («Забытый проселок»); *И нельзя наглядеться никак / на щедроты раздолий лесных!..* («Листопад»).

Ярким лингвистическим средством создания образа Рязанщины выступают наименования природных объектов, хотя они и не столь специфичны, как, например, сугубо северные реалии *белая ночь*, *сполохи*, которые активно используются поэтом для репрезентации Севера, например: *Какой-то неведомый праздник / сулит эта белая ночь* («Белая ночь»); *Ворохом, / веером, / смерчами / света / сполохи / Севера / вечером – / с неба!* («Сполохи»); однако и в данном случае природные номинации играют важную роль в поэтическом описании родного края, это и заливные луга: *Заливные луга близ Рязани*

(«Остров – первый...»); *Млеют в свежести полной / заливные луга* («В лугах»); *Оки луговые просторы* («Село на горе над рекою...»); и ясные озера: *Синева этих ясных озер / в камышовых росистых ресницах – / словно ласковый матери взор, / что самой добротою лучится* («Солдат Рязани»); и берёзовые рощи: *...разутых берёзок семья* («Наталина роща»); *Пред тобою я совестью чист, / как берёз твоих строй белоствольных* («Солдат Рязани»); и ржаные поля: *Пусть уводят нас тракты дорожные / в летний цветень, в кипение ржи!* («Нынче море ветрами наморщено...»); *Навстречу рожь катила волны, / пьянила рожь, к себе влекла...* («Жито»); *Здесь нива плещет рождью* («Перепела»); *И рожь, высокая, вельможная, / шумит волной у самых плеч* («Моя земля»); и яблоневые сады: *...на яблоне вызрел / полновесный / налившийся плод* («Травостой кипят, травостой...»); и дубравы: *Листопад огневой, разноперый, / что лишь знают дубравы Мецёры* («Листопад»).

Представители рязанской флоры в поэтическом контексте А. Лёвушкина выступают как живые разумные существа – друзья лирического героя: *Как ладонь приятеля, сжимаю / лист кленовый у себя в руке* («Встреча в лесу»); ***Можжевельник** кладет, как другу, / ветку легкую на плечо* («В бору»); *Вдруг / босоногой девчонкою / вышла навстречу ольха* («Ольха»); *...день-деньской непоседа подсолнух / золотистой вертел головой* («Подсолнух»); *Все приветнее / кленовая семья* («Весеннее»); *Пусть навстречу зеленой гурьбою / устремится лесная семья!* («Солотча»); *Те васильки, что в поле за Окою / горят, как счастья синие огни* («Наталина роща»).

Своеобразным символом рязанского края, безусловно, является великий русский поэт Сергей Александрович Есенин, без упоминания которого просто невозможно создать поэтический образ Рязанщины, поэтому его имя, конечно же, встречается в произведениях А. Лёвушкина – С.А. Есенину посвящен цикл стихотворений «Детство поэта»: – *Я ж тебе, **Сергея**, говорил. / В жизни, брат, не так еще придется* («На озере»); – *Ты что же стоишь в стороне, **Сергей?*** («Снежки»); ***Серёжка Есенин** шагал к друзьям / в горячий рязанский день* («Рязанская ярмарка»); характеристика знаменитого певца рязанского края и его творчества появляется в различных стихотворениях: ... *...в бронзе / **Есенин** / встает за окном <...> А на **Есенинской** улице – праздник! / Праздник поэзии. / Праздник стиха!* («Улица Есенина»); *...стихи, что посеял / в глубинах сердец / земляк мой – **Есенин*** («Село Константиново»); *В отеческое / окское село / сегодня / возвращается **Есенин** <...> **есенинские** / светлые стихи / нахлынули / безбрежно / и всевластно* («У Есенина»); *Я нес в Заполярье / на Меньшиков мыс / **есенинские** березки* («Полярная станция Меньшиков мыс...»); перифразы, называющие Есенина: *Не в эту ли зелень и синь / стремился **кудесник певучий** – / **раздольной Рязанщины сын?*** («На Оке»).

Рязанской диалектной лексики, характеризующей край, в стихах А. Лёвушкина нами не обнаружено, да и в северном творчестве поэта диа-

лектизмы являются вспомогательным средством, поскольку для автора они остаются экзотическими, чужеродными, например: *Закипает шелоник, горяч и суров* («Корабельные люди») – употребление диалектизма представляется нелогичным, поскольку *шелоник* как теплый ветер вряд ли заслуживает эпитета *суровый* и метафорического предиката *закипать*.

Использование морской профессиональной лексики в стихотворных строчках не столько право, сколько священный долг поэта-мариниста, само звучание, экспрессивный накал профессионализмов позволяет А. Лёвушкину создать особую динамичность, напряженность, романтичность морских стихов, дополняющих неповторимый образ северного Поморья: *Накрепко рочи тугие шкоты! / Сноровистей будь! («Взводень»); Снова кивает упрямый бушприт, / колет крутые встающие волны. / Полный аврал! Паруса отвори!* («Старая лоция»), однако для создания образа Рязанщины подобное лингвистическое средство поэтом не применяется, поскольку, видимо, не существует специфических рязанских профессионализмов.

Е.Ш. Галимова пишет: «Почти все стихи, посвященные родным местам, написаны поэтом в форме обращения: это то ли зов, то ли плач, то ли песня, это потребность быть услышанным и надежда на ответ: *Родина моя, / родина! / Вновь я с тобою. / Здравствуй! / Всю себя, слышишь, родина, / всю себя / мне / открой! / Не подноси мне, родина / ни пития, ни яства – / дай лишь ступить / в муравчатый / луг за рекой Окой*» [1, с. 62]. И это не случайно, поскольку Анатолий Лёвушкин, возвращенный милым его сердцу рязанским краем, впитавший с молоком матери певучесть и животворную силу родного слова, истоками поэтического дара, высокого человеческого духа обязан именно Рязанщине: *Прими меня, моя Рязанщина, / и за отлучку не вини, / дай силу мне животворящую, / былую молодость верни!* («Моя земля»), а на Севере его яркий талант и нестигаемый характер лишь закалились и обрели крепкую основу: *Есть у Севера щедрость великая – / станешь здесь ты богаче стократ* («Край лесной с молодыми березками...»).

Литература

1. Галимова Е.Ш. Поэзия Архангельского Севера XX-XXI веков: учебное пособие. – Архангельск: ИПЦ САФУ, 2013. – 246 с.
2. Ожегов С.И. Словарь русского языка. – М.: Рус. яз., 1991. – 917 с.
3. Педенко С.Ф. Лед и пламень: Заметки о поэзии Севера. – Архангельск, 1981. – 173 с.
4. Петров А.В. Лингвистические средства создания образа Русского Севера в поэзии А.И. Лёвушкина // Геокультурное пространство Европейского Севера: генезис, структура, семантика: сборник научных статей. – Архангельск, 2011. – С. 458–466.

ЗАМЕТКИ К НОВОМУ СЛОВАРЮ: НЕИЗМЕНЯЕМЫЕ КОЛОРОНИМЫ

В статье предлагаются существенные дополнения для кодификации самых частотных несклоняемых колоронимов, которые в лексикографических источниках, как правило, описываются по морфологическим признакам без учета их этимологии и полифункциональности.

омонимы-колоронимы, формально-грамматическое описание, семантическое соответствие, функциональный подход, грамматический атрибут, грамматическая полифункциональность.

Предметное происхождение цвета подтверждено современной теорией восприятия: реакция отдельных нервных окончаний начинается с расчленения зрительного поля, но в первую очередь из него выделяются не отдельные цвета, а отдельные предметы или явления объективного мира. Если рассматривать мир цвета как чисто психический феномен, а сам цвет как порождение нашего глаза и мозга, то сущность его объясняется природой световых волн. Однако эта феноменология цветного мира каким-то образом структурирована и отражена в языке не только на уровне психических процессов узнавания цвета и запоминания слов, обозначающих цвет. Поскольку цвет есть свойство тела вызывать определенные зрительные ощущения, которые очень часто воспринимаются носителями языка как отражательное свойство предмета, заменяющее сам предмет, то и представления о предметном происхождении цвета идут еще с античности и выводятся путем «телесного аналогизирования» [1].

Заимствованные цветообозначения (колоронимы) [3] типа *бордо, беж, хаки, маренго, моссока, индиго*, обозначающие различные смешанные цвета с оттенками и не имеющие семантических аналогов в русской номинации, остаются объектом дискуссии в русле формально-грамматического подхода. Если вопрос касается принадлежности данных цветообозначений к именным частям речи (существительное/прилагательное), то учитываются свойства денотата и его признака. С одной стороны, сходство данных слов с существительными обнаруживается в их синтаксической роли подлежащего и дополнения (*ароматное бордо веселило, всех нарядили в скучный беж*). Однако усиление их атрибутивной составляющей, как правило, происходит при употреблении родового классификатора слов *беж, хаки, бордо* – слова *цвет* (ср. *цвет бордо и шляпа бордо*). При сравнении обрусевших слов *бордо (-вый)*, *беж (-евый)* и прочих колоронимов *хаки, электрик, терракот, сомон, фрез* с наименованиями того языка, из которого они заимствованы, обнаруживается отсутствие прямого семантического соответствия: в иностранном слове, как правило, нет значения названия цвета. Ограничиваясь рамками статьи, мы не касаемся вопроса омонимии и грамматической полифункциональности часто употребля-

емых несклоняемых цветообозначений – колоронимов (*бордо, беж, маренго*), а лишь уточняем их номинативный диапазон.

Слово *бордо* (фр. *bordeaux*) используется в России с 1891 г. в качестве определения цвета, через 10 лет от него образовано прилагательное «бордовый» (сначала как диалектное и в форме «бардовый» или «бурдовый»), которое с 1935 года фиксируется словарями в нынешнем виде. Примерно до середины XX в. литературной нормой считалось выражение "*цвет бордо*" (как цвет *хаки, беж, маренго, индиго*), но сегодня более распространено – «бордовый цвет», а слово *бордо* используется в следующих значениях: 1. **Бордо** (город) – город во Франции: *В той комнате незначащая встреча:/Французик из Бордо, надсаживая грудь,/ Собрал вокруг себя род веча...* (А. Грибоедов, «Горе от ума») и **Бордо** – винодельческий регион Франции: *В Бордо ли, Токио – все то же:/Матросов бронзовые рожки/ И в переулочке притон.* (В. Набоков «Разговор»); 2. **Бордо** (бутылка) – тип винной бутылки: *Под нею оказалась приготовленная закуска: ветчина, телятина...и длинная бутылка бордо...* (Ф. Достоевский, «Бесы») и **Бордо** – сорт вина: «Обедая в столовой отеля... рассеянно ел жидкий суп с кореньями, пил красное **бордо** и ждал ...» (И. Бунин, «Темные аллеи»); 3. **Бордо** (клуб) – футбольный клуб из города Бордо (фр. *Football Club des Girondins de Bordeaux*): *Футболисты "Бордо" атаковали решительней итальянцев, чем обеспечили себе шанс на выход в финал* («Вести недели», 20.04.2006). 4. **Бордо** – сорт столовой свеклы соответствующего цвета: *Салат был исключительного вкуса: бордо перебивала сельдерей, но чернослив, как и в любом свекольном салате, был очень кстати* («Лиза», 2003. № 6); 5. **Бордо** – цвет: *Меня очень занимало, как ловко взрослые изменяют цвета материй: берут желтую, мочат ее в черной воде, и материя делается густо-синей – «кубовой»; полощут серое в рыжей воде, и оно становится красноватым – «бордо». Просто, а – непонятно* (М. Горький, «Детство»).

Слово *беж* (французское *beige*) заимствовано в XX веке и первоначально означало цвет неотбеленной шерсти и тип тонкой шерстяной ткани: *Шейный платок, сорочка – мятый беж, белоснежный пиджак... уже не белоснежный, уже в крапинку* [4]. Сегодня *беж* имеет значение цвета (светло-коричневый, с кремовым оттенком) и типа легкой шерстяной ткани из смеси крашеной и некрашеной мериносовой шерсти: *У меня было платье беж из креп-марокена; Дядечка в новом, но нелепом костюме цвета радикальный беж бросался на ступеньки, ведущие на сцену с полиэкраном, как Матросов на амбразуру* [4]. С психологической точки зрения цвет *беж* символизирует консерватизм, поэтому в названии стихотворения Л. Филатова «Апельсины цвета *беж*» появляется соответствующая коннотация. Метафоричность обнаруживается в оттенках цвета *беж* в русифицированных словоформах колоронимов: 1) *балтийский пляж* – беловато-бежевый; 2) *пустыня* – желто-бежевый; 3) *французская мода* – изысканный бежевый, а еще один оттенок *беж* – цвет луковой шелухи, вовсе не зафиксирован в лексикографических источниках: *В деревнях до сих пор красят листьями березы (зеленовато-*

желтый цвет), шелухой лука (*беж*), цветками календулы или ноготков (оранжевый)... [4].

Слово **маренго** в лексикографических источниках представлено очень скупо и только как наименование цвета «*черный с серым отливом*», поэтому мы в своем описании учитывали одновременно и его полисемантичность, и его полифункциональность: 1) **Маренго** – битва в Северной Италии (1800 г.): *Не забыли битву при Маренго и Ватерлоо* (Б. Рохлин, «Праздник фонарей»); 2) **Маренго** – департамент Первой Французской Империи в Северной Италии в начале XIX-го столетия; 3) **Маренго** – название города, расположенного в США, штат Иллинойс: «*Гостиницы Маренго – отдых в Австралии. Отель Motel Marengo как вариант пожить в городе Маренго*»; 4) **Маренго** – блюдо из цыпленка, по преданию, съеденное Наполеоном до битвы при Маренго. Название этого блюда связывают с победой, которую Наполеон одержал при Маренго: *Суп из свежих шампиньонов, цыпленок маренго, спаржа* (А. Кучерена, «Бал беззакония. Диагноз адвоката»). 5) **Маренго** – мясное блюдо из телятины, изобретенное в походных условиях поваром императора; 6) **Маренго** – кличка лошади Наполеона; 7) **Маренго** – географические объекты (Индиана: участок пещеры Маренго; Алабама: округ Маренго); 8) **Маренго** – сорт пирожного, состоящего из яичных бже со сбитыми сливками; 9) **Маренго** – вино: «*Маренго* вермут – это итальянские традиции, символ сладкой жизни; 10) **Маренго** – золотая монета равная 5 рублям в Пьемонте и Савойе; 11) **Маренго** – агентство недвижимости в г. Череповец: *Агентство недвижимости «Маренго» обладает десятилетним опытом работы в сфере череповецкой недвижимости; 12) Маренго* – виды автомобильных марок: *Маренго обозначает четыре вида автомобильных марок, каждый из которых индивидуален и неповторим: «Marengo Bianco Dry»; «Marengo Bianco Original»; «Marengo Bianco Classic»; «Marengo Rosso Classic»; 13) Маренго* (цвет) – один из оттенков серого (черный с серым отливом) или синего цвета. Иногда обозначает также цвет «темной морской волны»: *В жаркий день на нем был его приличный костюм цвета маренго, дважды побывавший в чистке...* (Г. Владимов, «Не обращайтесь внимания, маэстро»). *Маренго* в значении «серо-черный цвет» (цвет мокрого асфальта), заимствованное из итальянского языка в XIX в., первоначально означало «ткань черного цвета с белыми нитями». Значение «черный цвет с серым отливом» является переносным для русского языка, поскольку итальянское слово *маренго* происходит от названия северо-итальянской деревни *Маренго*, где впервые начала производиться ткань подобного оттенка.

Итак, *маренго* определяет цвет ткани и сам цвет: *Или разве можно было сравнить бурую кофту разудалого битника с безликим костюмчиком джерси цвета маренго?* (Е. Парнов, «Третий глаз Шивы»). Как правило, темное волокно с небольшими добавками белого ассоциируется с *маренго*: «...пальто цвета *маренго*, по поводу которого одна весьма заинтересованная студентка сказала, что оно «ужасное»... (В. Аграновский, «Вторая древнейшая. Беседы о журналистике»); *Но одет он был с прежней безуко-*

ризненной элегантностью: такой же, как тогда, замечательный черный костюм, струящаяся ослепительно-белая сорочка и только галстук не фиолетово-красный, а **маренго** с бордовым» (А. Курчаткин, «Счастье Вениамина Л.»).

Следует подчеркнуть, что сегодня слово *маренго* имеет цветовое значение только в системе русского языка, а в мировой практике оно обозначает не сам цвет, а наименование серий красок, которые продаются разными фирмами, поэтому учтем и эту номинацию:

14) **Маренго** – название марки красок: *Серия «Маренго» достаточно редко поступает на прилавки салонов. Предложение не удовлетворяет спрос* (канал «Культура», 04.10.2007). Интересен тот факт, что историческая тема *Маренго* представлена в живописи очень известными картинами: *Сражение при Маренго*, 14 июня 1800 г. (Л. Лежон); *Битва при Маренго*, 14 июня 1800 г. (В. Адам); *Изображение битвы при Маренго*, 14 июня 1800 г. (Неизвестный автор); Картина на фарфоре *Битва при Маренго* (Ж.-Ф. Свебах).

Как видно, номинативный спектр некоторых заимствованных цветообозначений достаточно широк, что говорит о пользе подобных слов в системе русского языка, потому в перспективе свойства омонимов-колоронимов найдут более подробное описание в «Новом словаре несклоняемых имен» и дополнят материал уже существующих лексикографических источников.

Литература

1. Лосев А.Ф. Философия имени. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 262 с.
2. Приорова И.В. Несклоняемые имена в языке и речи. – М.: Флинта: Наука, 2008. – 88 с.
3. Приорова И.В. Взаимодействие парадигматики и синтагматики в русском языке. – Астрахань: ИД «Астраханский университет», 2010. – 257 с.
4. Национальный корпус русского языка: [Электронный ресурс] // URL: [http://www/ruscorpora.ru/](http://www.ruscorpora.ru/) (дата обращения: 05.10.2014).

О.В. Ряховская (Россия, Москва)

ОСНОВНЫЕ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ГРУППЫ ИМПЕРАТИВНОЙ ГЛАГОЛЬНОЙ ЛЕКСИКИ В ЕВАНГЕЛИЯХ

В статье анализируются основные лексико-семантические группы глагольной императивной лексики, используемые в русском варианте Евангелий, дается их классификация, описываются особенности употребления в тексте.

императив, глагол, лексико-семантическая группа.

Об интересе к глагольной лексике и ее функциям в текстах свидетельствуют многочисленные научные работы, посвященные как описанию семантики глаголов в целом (Л.М. Васильев, В.В. Леденёва и мн. др. [2, с. 3]),

так и отдельных лексико-семантических групп. В нашей работе мы обращаемся к основным лексико-семантическим группам глаголов, употребляемых в повелительном наклонении в текстах Евангелий.

Императив – «категориальная форма наклонения, выражающая непосредственное волеизъявление (просьбу или приказание говорящего) с целью побудить слушающего к определенному действию» [1, с. 249]. Императивные конструкции в сакральных текстах служат своего рода регулятором поведения человека, указывают ему на необходимость совершения тех или иных действий.

Глагольную императивную лексику, встречающуюся в исследуемых текстах, можно разделить на две группы: 1) акциональные глаголы (называющие активное целенаправленное действие); 2) статуальные (отражающие «фрагменты языковой картины мира, связанные с состоянием или проявлением качества, выполнением функции как постоянным признаком лица, предмета» [3, с. 69]) и реляционные глаголы (используемые «для указания на отношения и взаимоотношения людей в межличностной и социальной сферах, а также на способы проявления каких-либо отношений, для обозначения приобретения, обладания и сохранения или лишения чего– или кого-либо» [3, с. 69]).

К группе акциональных глаголов, используемых в императивных конструкциях в текстах Евангелий, относятся глаголы речи и способов ее реализации; глаголы, называющие движение, физическое действие и воздействие; глаголы интеллектуальной деятельности. К группе статуальных глаголов можно отнести глаголы бытия; эмоционального состояния; физиологического и функционального состояния.

Группа *глаголов речи и способов ее реализации* представлена ЛСГ глаголов говорения, глаголов воздействия словом, глаголов обращения, глаголов общения. Говорение и, особенно, речевое воздействие являются важным элементом языковой прагматики. Глаголы данной группы используются только в синтетических формах императива, то есть в значении императива прямого адресата, что усиливает собственное значение глагола. В исследуемых текстах к данной группе относятся следующие глаголы: *проповедовать, прорекать, просить, молить* (ЛСГ глаголов воздействия), *звать, позвать, молиться/помолиться* (ЛСГ глаголов обращения), *сказать, говорить, возвестить, известить* (ЛСГ глаголов говорения), *отвечать, приветствовать* (ЛСГ глаголов общения).

Что говорю вам в темноте, говорите при свете; и что на ухо слышите, проповедуйте на кровлях (Матфей гл.10. ст.27); рабов, сказав: скажите званым: вот, я приготовил обед мой, тельцы мои и что откормлено, заколото, и все готово; приходите на брачный пир (Матфей гл.22. ст.4).

Наиболее частотным является императив глаголов ЛСГ говорения. Данные группы реализуют различные смысловые нюансы базовой семантики глаголов речи и непосредственно связаны с описанием коммуникативной ситуации повеления и призыва.

В группу глаголов **движения, физического действия и воздействия** попадают глаголы, называющие различные виды перемещений объекта или субъекта, изменения объекта в результате внешнего воздействия и субъекта под действием внешних обстоятельств. Данные глаголы представлены в тексте четырьмя лексико-семантическими группами: ЛСГ глаголов, называющих действия, связанные с физиологией (*умереть, пить, есть*); ЛСГ глаголов движения, перемещения (глаголы субъектного перемещения: *бежать, подняться, ввергнуться, привести, встать, броситься, следовать, идти, ходить*; глаголы объектного перемещения: *принести, привести, отдавать, отдать, дать, протянуть, обратить (в значении повернуть), бросить, изгонять*); ЛСГ глаголов помещения, размещения, расположения (*собирать, вынуть, посидеть, возвратить, убрать*); ЛСГ глаголов физического воздействия на предмет (*вырвать, отсечь, стучать, отрясти, связать, взять*).

*Когда же они отошли, – се, Ангел Господень является во сне Иосифу и говорит: **встань, возьми** Младенца и Матерь Его и **беги** в Египет, и будь там, доколе не скажу тебе, ибо Ирод хочет искать Младенца, чтобы погубить Его (Матфей гл. 2. ст.13); Ибо Бог заповедал: почитай отца и мать; и: злословящий отца или мать смертью **да умрет** (Матфей гл.15, ст.4).*

К группе **глаголов интеллектуальной деятельности** относятся ЛСГ глаголов восприятия; познания; понимания. «Глаголы восприятия <...> обозначают отражение сознанием человека внешней среды, свойств и предметов внешнего мира» [2, с. 52]. К этой группе относятся следующие лексемы: *смотреть/посмотреть, взглянуть, увидеть*. ЛСГ глаголов понимания представлена такими словами, как: *искать, разведать, наведываться*. Они отражают «способность проникать в суть чего-либо, усваивать, сознавать некий смысл или смыслы, которая связана с особым состоянием ментально-лингвального комплекса, когда осуществляется идентификация концептуальных смыслов» [3, с. 53–54]. Лексико-семантическая группа глаголов познания (знания) связана с процессами получения знания, переосмысления его. В нашем языковом материале эта группа представлена лексемами: *научить/научиться*.

***Ищите** же прежде Царства Божия и правды Его, и это все приложится вам (Матфей гл.6 ст.33); возьмите иго Мое на себя и **научитесь** от Меня, ибо Я кроток и смирен сердцем, и найдете покой душам вашим (Матфей гл.11ст.29).*

Глаголы эмоционального состояния, встречающиеся в текстах Евангелий, в основном называют эмоциональные отношения (*любить, возлюбить, бояться, беречься, потерпеть*). К глаголам, называющим эмоциональные состояния, относятся глаголы *веселиться, радоваться*.

*Учитель! какая наибольшая заповедь в законе? Иисус сказал ему: «**возлюби** Господа Бога твоего всем сердцем твоим, и всею душою твоею, и всем разумением твоим». Сия есть первая и наибольшая заповедь; вторая же подобная ей: «**возлюби** ближнего твоего, как самого себя» (Матфей гл.22 ст.36,37, 38,39).*

Группа **глаголов бытия** представлена ЛСГ глаголов существования в пространстве и времени (*быть, побыть, бодрствовать, постоять, посидеть, оставаться*); глаголов, обозначающие качественное состояние с семантикой «проявления качества» (*ободриться, мириться*), «становления качества» (*покаяться*) и «изменения признака» (*дополнять, приготовить, воскрешать, исцелять*).

*И говорит: **покайтесь**, ибо приблизилось Царство Небесное (Матфей гл.3. ст.2); Ибо он тот, о котором сказал пророк Исаия: глас вопиющего в пустыне: **приготовьте** путь Господу, прямыми сделайте стези Ему (Матфей гл.3. ст.3).*

Реляционные глаголы представлены в текстах большим количеством ЛСГ, которые характеризует межличностные отношения, взаимоотношения с различными объектами, причем как с положительной, так и с отрицательной оценкой. К группе реляционных глаголов относятся следующие ЛСГ: глаголы, характеризующие межличностные отношения с положительной оценкой, и с отрицательной (*благословлять, благотворить, обличать*); глаголы, характеризующие взаимоотношения с объектами: глаголы приобретения, получения (*наследовать, принимать, купить, возвратить*), глаголы передачи объекта (*дать, давать, отдать, отдавать, продать, раздать, протянуть, убрать, предоставить*), глаголы поиска объекта (*искать*), глаголы прямого воздействия на объект (*связать, взять*), глаголы помощи и защиты (*помочь, охранять, спасти, помирить*), глаголы принуждения (*повелеть, приказать*).

*Он сказал им в ответ: вы **дайте** им есть. И сказали Ему: разве нам пойти купить хлеба динариев на двести и дать им есть? (Марк гл. 6 ст.37); Услышав, что это Иисус Назорей, он начал кричать и говорить: Иисус, Сын Давидов! **помилуй** меня (Марк гл.10 ст.47).*

Как видим, многообразие глаголов в форме императива в текстах Евангелий представлено различными семантическими группами, при этом семантика императива дополняется и распространяется как индивидуальным значением конкретного глагола, так и базовой семантикой той ЛСГ, в которую этот глагол включается, что продиктовано структурой самого Евангельского текста.

Литература

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. Изд. 2-е, стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 576 с.
2. Васильев Л.М. Семантика русского глагола: Учеб.пособие для слушателей фак.повышения квалификации / Л.М. Васильев. – М.: Высш.школа, 1981. – 184 с.
3. Леденёва В.В. Состав и стилистические функции глагольной лексики в письмах 90-х годов XIX века Н.С. Лескова: монография/ В.В. Леденёва. – М.: МГУП, 2009. – 120 с.
4. Новый Завет [Электронный ресурс] // URL: <http://azbyka.ru/biblio/?Mt.1&r> (дата обращения: 20.01.2015).

СИНТАКСИЧЕСКИЙ КОННОТАТИВ С ПОЗИЦИЙ КАТЕГОРИИ ОЦЕНКИ

В статье анализируются условия и средства выражения русского коннотатива с оценочной семантикой на синтаксическом уровне языковой системы. Доказывается наличие прямой связи коннотативных смыслов высказываний с категорией оценки.

коннотация, категория оценки, предложение, семантика, модальность, синтаксис.

Взаимосвязь субъективного и объективного факторов в семантике высказывания отражается в комплексе ядерных и периферийных, интенциональных и импликационных, денотативных и коннотативных компонентов его семантической структуры. Круг экспрессивно-стилистических и эмоциональных средств, имеющих в распоряжении говорящего для окраски повествования, побуждения или вопроса, имеет оценочный характер, а потому позволяет анализировать коннотатив на синтаксическом уровне с позиций категории оценки.

Цель статьи – определение и анализ оценочного коннотатива на уровне предложения. Важно выяснить, какие из синтаксических коннотаций можно отнести к семантике оценки, а какие из оценочных значений принадлежат категории коннотатива.

Проблема воздействия оценки на участников коммуникации «связана со спецификой ценностного восприятия окружающего мира, которая отражается во многих аспектах языкового значения и уровнях языковой системы. Прагматический аспект оценочных высказываний ориентирован на структуру речевого акта, успех которого зависит от степени воздействия говорящего на адресата», – справедливо отмечает Т.В. Маркелова [1, с. 105]. Следовательно, оценочная коннотация простого предложения имеет функциональную установку на такую степень воздействия на адресата, которая обеспечила бы иллюзию общения, а потому выбор языковых средств должен соответствовать типу данного речевого акта. Для каждой речевой ситуации характерны свои оценочные средства. Например, побуждению присущи экспрессивные обращения (*Дорогая, сядем рядом...*), а сообщению – вводные компоненты (*Все, конечно, может быть*). «Вежливый императив» в русском языке имеет специальный набор средств и служит для успешности коммуникации. Так, называние собеседника по имени и отчеству – типичное сопровождение русского императива для выражения вежливого отношения к адресату. Ряд императивных форм служит для речевого этикета и употребляется в роли этикетных междометий (*Здравствуйте!; Прощайте!; Позвольте!; Разрешите!; Пожалуйста!; Помилуйте!; Пожалуйте!; Извините!; Будьте*

любезны!; Будьте добры!; Будьте здоровы!; Не сочтите за труд!.) «Вежливый императив» – это оценка не только отношения к собеседнику, но и проявление культурного уровня говорящего.

Категория оценки предполагает характеристику предмета или явления, элемент суждения (в прагматическом аспекте) по шкале «хорошо-плохо». Близки к этой шкале и модальные значения, характерные для императива. Например, действие, к которому побуждается адресат, может рассматриваться на основании показателей контекста и ситуации как желательное или нежелательное. Так, желательность выполнения действия (для говорящего или для адресата, или совместно) оформляется соответствующими этикетными словами (*Пожалуйста, зайдите ко мне!*), мотивирующими данное действие компонентами (*Запишите, чтобы запомнить...*), обстоятельствами в рамках простого предложения (*Обязательно запишите...; Непременно зайдите...; Во что бы то ни стало добейтесь своей цели!*). Нежелательность действия оформляется в виде превентива (предостережение), прохибитива, угрозы: это, например, конструкции с отрицанием *не* (*Не спи, а то замерзнешь!; Смотри не поскользнись!*); сочетания инфинитива с императивной формой глагола, лексема которого выражает прекращение действия (*Прекратите разговаривать!; Перестаньте паясничать!; Брось обижаться!*). При этом слова попадают здесь и под влияние прагматических факторов – угроза и согласие могут выражаться одной и той же лексемой «хорошо»: *Хорошо же, смотри у меня!* – угроза; *Хорошо, оставим географию* (А. Чехов) – согласие [1, с. 84]. Подобная многофункциональность свойственна и лексеме *смотри*. Ср. *Смотри у меня!* – угроза, а *Смотри на меня!* – требовательная просьба.

Оценочный коннотатив предназначен для выражения мнения об уровне, степени, качестве или значении кого– или чего-либо и имеет систему специальных средств выражения. Нам важно ответить на вопрос: всякая ли оценка относится к коннотативу или нет? Полагаем, что считать любую оценочную семантику коннотативной невозможно. Надо разграничивать оценку, составляющую денотативное содержание предложения, и оценку как дополнительный компонент смысловой структуры. Например, роль оценочных показателей в предложении выполняют качественные прилагательные, слова категории состояния, модальные слова – *Хорошая погода!; Хорошо в лесу!; Конечно, хорошо!* Первые два примера выражают оценку в основной семантической структуре, обозначая денотативную сущность высказывания, и не включают коннотации. А пример с модальным словом имеет коннотацию оценки, так как вводный компонент не входит в основу предложения. Таким образом, на синтаксическом уровне обнаруживается непосредственная связь оценочного коннотатива с понятием субъективной модальности предложения. Коннотацию оценки имеют только такие предложения, в которых оценочная семантика не составляет сущность всего высказывания, исходя из его лексического наполнения.

Средства выражения семантики оценки на уровне простого предложения представлены единицами синтаксического уровня: обращениями, однородными членами, лексическими повторами, вводными компонентами, инверсией и др. Заметим, что оценочная семантика при императиве существенно отличается по способам выражения от оценки в непобудительных конструкциях. Это объясняется тем, что потребность в оценке характерна для высказываний с реальной модальностью, выражающих суждение, умозаключение или номинацию. Императивные высказывания не содержат суждения, а их ирреальная модальность препятствует использованию традиционных оценочных средств, общих для большинства языковых единиц. Действие, выполнение которого предполагается в будущем, как правило, не нуждается в прямых оценочных характеристиках, и конструкции типа *Давай отдохнем – это приятно* носят искусственный характер. Однако при императиве в сложном предложении, вторая часть которого мотивирует побуждение [3, с. 548], проявляется четкая оценочная семантика по шкале «хорошо-плохо», например: *Учись, мой сын: наука сокращает нам опыты быстroteкущей жизни* (А. Пушкин) – «учись» имеет оценку «хорошо»; *Живи просто – проживешь лет со сто* (посл.) – «живи просто» – это хорошо; *Не рой другому яму – сам в нее попадешь* (посл.) – «рыть другому яму» – это плохо.

Открытой остается проблема взаимосвязи эмоциональных, экспрессивных и оценочных показателей в сфере категории синтаксического коннотатива, в то время как связь оценки с понятием «коннотация» представляется вполне очевидной [2, с. 86].

Итак, синтаксический коннотатив с позиции категории оценки имеет систему специальных средств выражения оценочной семантики. Ядро этой системы составляют вводные компоненты, служащие для передачи значений субъективной модальности, а периферию – экспрессивные обращения, междометные конструкции, градационный ряд однородных членов и др. Оценочная семантика в качестве коннотативного компонента семантической структуры является необходимым условием реализации коннотатива на синтаксическом уровне современного русского языка.

Литература

1. Маркелова Т.В. Семантика оценки и средства ее выражения в русском языке. – М.: МПУ, 1993. – 125 с.
2. Погорелова С.Д., Яковлева А.С. Связь оценки с другими категориями языка // Современная филология. – Уфа: Лето, 2013. – С. 86–89.
3. Сергиевская Л.А., Мелехова Л.А. Мотивированный императив // Языковые категории и единицы: синтагматический аспект. – Владимир: ВГУ, Транзит-ИКС, 2013. – С. 548–551.

КАТАФОРИЧЕСКАЯ СПЕЦИАЛИЗАЦИЯ МЕСТОИМЕННОГО КОМПОНЕНТА СОЧИНИТЕЛЬНОЙ КОНСТРУКЦИИ

В статье показана ограниченность катафорической функции местоименного компонента-словоформы в составе сочинительной конструкции, предложено объяснение этого речевого факта.

катафорическая функция, сочинительная конструкция, местоименный сочиненный компонент.

Представляется, что в процессе разработки в русистике проблемы взаимодействия сочинительной связи словоформ и анафоры было бы неверно отказать от рассмотрения возможностей местоименных компонентов сочинительных конструкций (далее – СК) в актуализации правонаправленной текстовой (референциальной) связи, т.е. включения СК в катафорические, или, в другой терминологии, в проспективно-анафорические отношения.

В отечественной лингвистике было высказано мнение о том, что «в некоторых сочиненных конструкциях катафора возможна, если референт восстановим из предтекста» [2, с. 220], но, как показывают наблюдения над сочинительной связью словоформ, это обобщение справедливо только в том случае, если в катафорические отношения вступает выраженный личным местоимением 3-го лица первый (инициальный) компонент СК и если референциально соотнесенный с ним номинативно обозначенный компонент входит в сферу действия сочинительной связи. Ср., например: *Но буквально следом за этими словами пойдет размышление, которое **Теркину** уже никак не может принадлежать; **о нем, о Теркине ли, о солдате ли вообще** говорит автор* (А. Кондратович).

В этом предложении-высказывании имеется СК с повторяющимся разделительным союзом *ли ..., ли*, первый – местоименный – компонент которой (*о нем*) обладает референциальной поддержкой предтекста (анафорически связан с косвенным дополнением *Теркину* из предшествующей предикативной части) и вступает в катафорические отношения с синтагматически контактным постпозитивным пояснительным членом предложения – или, в другой системе синтаксического анализа, приложением – *о Теркине*.

Вхождение этого пояснительного члена предложения с семантикой экспланации в сферу действия сочинительной связи доказывается, во-первых, его синтаксической однофункциональностью с сочиненными компонентами-делиберативами, а во-вторых, размещением первого сегмента разделительного союза *ли ..., ли* не после инициального компонента СК, а после поясняющего его члена предложения (ср. с соответствующим сегментом исходного предложения-высказывания: ... *о нем **ли**, о Теркине, о солдате **ли** вообще ...*).

В целом подтверждая наблюдения своих предшественников, считаем необходимым отметить, что инициальный местоименный компонент СК с катафорической функцией в рассматриваемом примере и в аналогичном контекстном окружении вообще правильнее было бы характеризовать как анафорически и катафорически связанный одновременно.

Правонаправленная текстовая (референциальная) связь второго (неинициального) местоименного компонента СК, либо местоименного наречия пространственно-дейктической семантики, либо неопределенного местоимения с суффигированной частицей *-то*, не может трактоваться как катафорическая, поскольку местоименные сочиненные компоненты названного типа семантически (информативно) достаточны в соответствующих коммуникативных (текстовых) условиях.

Рассмотрим некоторые речевые факты: – ... *вы были лукавы, исподтишка шалили, тихонько ели смородину, убежали одни в сад и сюда, в дом* (И. Гончаров); *Это Иван Николаевич услышал и отозвался: – Дважды хотели задержать, в Скатерном и здесь, на Бронной, да я махнул через забор и, видите, щеку изорвал* (М. Булгаков).

Как показывают примеры, СК со вторым компонентом – местоименным наречием пространственно-дейктической семантики *сюда* ‘В это место, в эту сторону’ [1, с. 784] и *здесь* 1. ‘В этом месте’ [1, с. 230] размещаются в монологических репликах (прямой речи) персонажей и благодаря данным местоименно-наречным компонентам указывают на позицию говорящего в пространстве описываемых событий. Дейктическая функция этих компонентов не требует их референциальной идентификации в посттексте. Однако в случае прогнозируемой говорящим коммуникативной необходимости (ср.: – *Иди сюда!* // – *Куда сюда?*; – *Я здесь!* // – *Где здесь?*) локативные местоименные наречия как в изолированном, так и в сочинительном употреблении, могут сопровождаться пояснительным обстоятельственным членом предложения – локативной предложно-падежной словоформой с семантикой пояснительной конкретизации, что мы и наблюдаем в приведенных выше примерах.

Ср. использование в тексте СК со вторым компонентом – неопределенным местоимением с суффигированной частицей *-то*: *В руках у него (у Викентьева. – К.С.) был пучок васильков и еще что-то бережно завернутое в носовой платок. Он все это вместе со шляпой положил на стул. <...> – Это я вам принес живого сазана, Татьяна Марковна: сейчас выудил сам* (И. Гончаров). Неопределенное местоимение *что-то* ‘Некий предмет, некое явление, нечто’ [1, с. 885] служит в данном текстовом фрагменте для указания на неизвестность для наблюдателя (повествователя) того, чем является принесенный Викентьевым предмет. Неопределенный дейксис – это первичная семантическая функция подобных местоименных слов, причем предметной идентификации их в малой степени способствуют или не способствуют вообще, как в рассматриваемом примере, согласуемые с ними определения. И хотя в дальнем посттексте мы узнаем, что неопределенная дескрипция

что-то бережно завернутое в носовой платок сменяется определенной дескрипцией – атрибутивным словосочетанием *живой сазан* и что такая последовательность номинаций предмета в тексте обусловлена изменением отображаемой в нарративе точки зрения (повествователь/персонаж) и формы речи (нарратив/прямая речь персонажа), нет никаких сомнений в том, что сам по себе второй (неинициальный) компонент СК – неопределенное местоимение *что-то* несколько не нуждалось в референциальной идентификации в посттексте.

На это указывают, в частности, случаи, где в аналогичных коммуникативных (текстовых) условиях не происходит введения определенной номинации предмета в посттексте, ср.: *Тамара вошла в вагон. Пахло углем, гарью и еще чем-то, напоминающим запах пороха* (В. Токарева).

Очевидно, что катафорические отношения очень в незначительной степени «захватывают» местоименные компоненты СК, что, скорее всего, можно объяснить следующим обстоятельством: в речевой деятельности говорящего нетипично сочинительное объединение номинативно обозначенных компонентов и компонентов-заместителей с отсроченной референциальной идентификацией последних, так как подобная синтаксическая операция потребовала бы от говорящего психологически сложной опережающей ориентировки в еще не реализованном в тексте «кванте» коммуникативно-смысловой программы речевого высказывания.

Литература

1. Ожегов С.И. Словарь русского языка. 23-е изд. – М.: Русский язык, 1990. – 917 с.
2. Человеческий фактор в языке: Коммуникация, модальность, дейксис. – М.: Наука, 1992. – 280 с.

*Ж. Сильва (Франция, Брессюир),
Н.В. Лаврентьева (Россия, Рязань)*

БОРИС ПАСТЕРНАК И ФРАНЦУЗСКАЯ ЛИТЕРАТУРА

В статье исследуются факты восприятия Б.Л. Пастернаком французской поэзии, проводится анализ переводов из поэзии П. Верлена, критической статьи, также посвященной творчеству французского символиста.

русско-французские литературные связи, Пастернак, Верлен, переводы.

Французская культура и литература на протяжении нескольких столетий вызывали живой интерес в среде русских поэтов и прозаиков. А.С. Пушкин, великолепно говоривший на французском языке, был знаком с творчеством французских классицистов и комедиографов, например, с творчеством Бомарше, И.С. Тургенев сыграл решающую роль в становле-

нии и развитии творчества Э. Золя, не стали исключением и представители «серебряного века» русской литературы: А. Блок, создавая образ Прекрасной Дамы, ориентировался на французскую средневековую литературу.

Б. Пастернак также был ориентирован на европейскую культуру, он знал несколько европейских языков, в том числе и французский, что позволяло ему знакомиться с оригиналами Верлена, Рембо, Марселя Пруста и других. Конечно, в большей степени интертекстуальные вкрапления в пастернаковское творческое полотно апеллируют к немецкой литературе и культуре, однако также легко обнаруживаются обращения к литературному наследию Франции.

В 1935 году Пастернак был в Париже. В июне в поддержку антифашистских сил в Париже был созван Международный конгресс писателей в защиту культуры. Пастернак, больной и уставший, долго отказывался от поездки. Путешествие тяжело далось поэту. Год выдался нелегким как для самого Пастернака, так и для его семьи: «В апреле он с женой вынужден был поехать в дом отдыха «Узкое». Говорилось о необходимости лечь в больницу для лечения «острой и запущенной неврастении» [1, с. 513]. Изначально его присутствие в советской делегации не предполагалось, на включении настоял И. Эренбург, мотивируя это прежде всего тем, что в Европе ждали писателей известных: Б. Пастернака и И. Бабеля. «На следующий день 21 июня, когда конгресс уже открылся, он [Б. Пастернак – авт.] в сшитом за сутки новом костюме и пальто выехал вместе с Бабелем в Париж» [1, с. 513]. Однако физическое и душевное состояние поэта было столь тяжелым, что он оказался равнодушен к стране и к собственным родителям: «Все мне тут безразлично. Более того: я даже не видел родителей. Они были в Мюнхене, когда я проезжал через Берлин, в Берлин для встречи со мной приехала одна старшая сестра с мужем, а со стариками я говорил по телефону» [2, с. 29]. Париж не произвел должного впечатления на поэта, но тем не менее мы можем утверждать, что французские символисты (Верлен и Рембо), модернист Марсель Пруст, с которым Пастернак познакомился благодаря работе над иностранной ленинианой, сыграли в развитии творческого пространства русского поэта не последнюю роль.

Французский поэт был любим Пастернаком, нередко строки из стихотворений французского символиста русский поэт использовал в качестве эпиграфа к «Книге степи» в цикле «Сестра моя – жизнь»:

Est-il possible, – le fut-il? (Verlaine)

Возможно, – было ль это? (Верлен).

В сочетании с эпиграфом из Ленау, в котором отчетливо проступает образ девочки на фоне бури, эпиграф из Верлена создает непрочность бытия, подтверждает сомнения лирического героя в том, что чувства, испытанные им, призрачны и обманчивы.

Во время вынужденного «литературного простоя», поэт переводил французских авторов, в том числе 7 стихотворений Поля Мари Верлена.

Верлена Пастернак переводит, используя собственные стилистические особенности, для того, чтобы определить переложения в русло русской литературы начала XX века.

Среди стихотворных переводов – «Ночное зрелище». Пастернак с легкостью передает атмосферу, созданную французским поэтом, потому что она близка его собственному мировосприятию. Образ дождя и дождливого неба довольно часто встречается в поэзии и прозе самого Б. Пастернака. В повести «История одной контроктавы» образ дождя сопутствует главному герою: под его аккомпанемент музыкант, убивший в момент наивысшего напряжения игры на органе собственного сына, входит в родной город. В его случае дождь так же, как и в стихотворении Поля Верлена, выполняет одновременно роль стражника и судьи. В переводе стихотворения «Так как брезжит день...» также заметен стиль самого Пастернака: в шестой строфе поэт использует более пафосную, чем в оригинале, лексику:

*Я пройду по жизни непоколебимо
Прямо за судьбой, куда глаза глядят.
Я ее приму без торга, без нажима.
Много будет встреч и стычек, и засад...*

Например, для сравнения в переводе, выполненном Г. Шенгели, данная строфа передана иначе:

*Да, я хочу идти, и тверд, и прям, по Жизни
Туда, куда мой шаг решит вести судьба,
Забыв о зависти, насильях, укоризне:
То будет светлый долг, веселая борьба!*

Однако Б. Пастернак не ограничивается только переводами из Верлена. Среди публицистических работ, посвященных поэтам, писателям, драматургам, особую роль играет статья, написанная в 1944 году и приуроченная к столетию французского поэта. Пастернак представляет Верлена поэтом нового времени, художником иного типа, которого «окружала новая городская действительность, иная, чем Пушкина, Мериме, Стендаля» [3, с. 54]. По мнению автора статьи, французский поэт оставил «яркую запись пережитого и виденного, по духу и выражению сходную с позднейшим творчеством Блока, Рильке, Ибсена, Чехова и других новейших писателей» [3, с. 54]. Злым гением Верлена Пастернак называет Рембо, который сломал жизнь не только герою статьи, но и его жене и ребенку.

Пастернак уверен, что Верлен прекрасно знал, что недостает французской поэзии, он понимал и чувствовал ее, стал символистом, потому что «символистом была сама действительность» [3, с. 55], поэтический язык Верлена свободен и чист, прост и естественен. Среди европейских поэтов, по мнению Пастернака, такой естественности, как у Верлена, добивались не-

многие, среди них в первую очередь Рильке, Блок: «Просты и естественны многие, если не все, но они просты в той начальной степени, когда это дело их совести и любопытно только то, искренне ли они просты или притворно. Такая простота величина нетворческая и никакого отношения к искусству не имеет. Мы же говорим о простоте идеальной и бесконечной. Такой простотой и был прост Поль Верлен» [3, с. 57].

Таким образом, воздействие французской литературы, особенно творчества Верлена, на становление и развитие поэтической и мировоззренческой системы Б.Л. Пастернака неоспоримо, и, несмотря на то что интертекстуальные связи русского поэта давно стали объектом исследования современной филологии, нуждается в пристальном и всестороннем изучении.

Литература

1. Пастернак Б.Л. Полное собрание сочинений: в 11 т. Т. VII. Письма 1935–1953. – М.: Слово/Slovo, 2005. – 785 с.
2. Пастернак Б.Л. Полное собрание сочинений: в 11 томах. Т. IX. Стихотворения и поэмы. – М.: Слово/Slovo, 2005. – 576 с.
3. Пастернак Б.Л. Полное собрание сочинений: в 11 томах. Т. V. Стихотворения и поэмы. – М.: Слово/Slovo, 2004. – 752 с.

Л.Н. Федосеева (Россия, Рязань)

СИНОНИМИЯ ПРЕДЛОГОВ, ОФОРМЛЯЮЩИХ ПРОСТРАНСТВЕННЫЕ ОТНОШЕНИЯ, В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

В статье рассматриваются близкие по значению предлоги, участвующие в оформлении пространственных отношений: выстраиваются синонимические ряды, определяются оттенки значений, описывается явление дублетности, отмечается угасание локативной семантики в результате метафоризации и фразеологизации.

предлоги, пространственные отношения, синонимы, оттенки значений, дублетность, метафоризация, фразеологизация.

Предлоги, оформляющие пространственные отношения, образуют синонимические ряды. При этом не только выделяются предлоги с локативной семантикой, но и в пределах синонимических рядов (*у дома – при доме – около дома – возле дома – вблизи дома*, и т.д.) выявляются оттенки значений отдельных из них [2]:

- значение наибольшей степени близости выражается предлогами *при* и *у*, значение средней близости – предлогами *около*, *возле*, *подле*, значение наименьшей степени близости выражается предлогом *вблизи*;

● сочетание *(гулять) в лесу* – *по лесу* различаются тем, что первое из них обозначает действие ограниченное (гулять можно на небольшом участке леса), а второе – действие разбросанное (в пределах названного пространства);

● сочетание *ездить в города* указывает на направление действия, сочетание *ездить по городам* имеет дистрибутивное (распределительное) значение;

● в сочетании *идти по берегу* обозначается место движения, а в сочетании *идти вдоль берега* – направление движения на пространстве, вытянутом в линию;

● *глядеть в небо* значит «устраивать взоры в одну точку пространства», а *глядеть на небо* – «бросать взоры на все пространства»;

● сочетание *картины развешаны на стенах* указывает только на место, а сочетание *картины развешаны по стенам* имеет добавочное значение распространения действия по всей поверхности предмета;

● *спускаться с лестницы* значит «двигаться от верхней до нижней ступеньки», а *спускаться по лестнице* значит «двигаться по поверхности предмета» (может быть, с его середины);

● *Туман поднимается от земли* – *туман поднимается с земли*: в первом сочетании указывается только направление движения (туман мог уже не касаться земли), а во втором – отдаление после предшествующего соприкосновения с предметом;

● *ударить в лоб* – *ударить по лбу*: в первом сочетании указывается определенная точка названного предмета, а во втором – распределение действия по всей поверхности предмета;

● *жить в квартире брата* – *жить на квартире у брата*: первое сочетание значит «жить в занимаемой братом квартире», а второе – «проживать у брата»;

● *пробираться между льдинами* – *пробираться среди льдин*: первое сочетание обозначает, что действие совершается в окружении названных предметов, а второе имеет добавочное пространственное значение, указывая на место, занятое предметами;

● *продираться сквозь кусты* – *продираться через кусты*: в первом сочетании содержится указание на применение большего усилия;

● *отодвигать на край стола* – *отодвигать к краю стола*: первое сочетание обозначает направление движения на ту часть поверхности предмета, которой он обрывается, а второе – направление к определенной точке поверхности предмета.

В синонимическом значении выступают предлоги *в* – *на*:

(победить) в последнем этапе – *на последнем этапе*;

(ехать) в поезде – *на поезде*;

в море плыл корабль – *на море разбушевалась стихия*;

(поворачиваясь) на воздухе – *в воздухе*;

(слезы) в глазах – *на глазах* и т. п.

С точки зрения близости значений варьирующиеся формы могут быть или дублетными, то есть полностью совпадающими по значениям, или различающимися оттенками значений.

«К явлениям дублетности относятся и необъяснимые с точки зрения современных семантических отношений противопоставления типа *побывать на Карпатах и в Карпатах; трудиться в поле и на поле; гулять на лугах и в лугах; работать в студии и (проф.) на студии; служить во флоте и (проф.) на флоте; ехать на поезде и в поезде, на электричке и в электричке, на троллейбусе и в троллейбусе, на автомобиле и в автомобиле, на метро и в метро, на машине и в машине, на санях и в санях, на телеге и в телеге (но только в карете, в экипаже)*» [3, § 1807].

Однако некоторые из подобных употреблений поддаются объяснению: «На выбор предлога влияет семантика управляющего слова и значение всего сочетания. Ср.: *поехал на вокзал – вошел в вокзал, пошел на студию – вошел в студию* (сказывается соответствие приставки *в-* и предлога *в*). <...> При названиях средств передвижения обычно употребляется предлог *на*: *на теплоходе, на катере, на поезде, на трамвае, на автобусе, на метро, на самолете* и т.д. Употребление предлога *в* предполагает нахождение внутри предмета: *спал в автомобиле, сидел в машине, обедал в самолете, рыба валялась в лодке* и т.д. Ср. предлоги при названиях закрытых и открытых видов экипажей: *в карете, в лимузине – на дрожках, на санках*. Возможные варианты связаны с условиями контекста; ср.: *с трудом удалось сесть в трамвай – сел на трамвай, чтобы скорее добраться до дому*» [2]. (О дифференциации форм *на Карпатах / в Карпатах* см. выше).

Но некоторые формы и у Д.Э. Розенталя признаны абсолютными синонимами без объяснения особенностей их семантики и функционирования: «Синонимичны в ряде конструкций предлоги *в – на* и их антонимы *из – с*. Например: *работать в огороде – работать на огороде, ехать в поезде – ехать на поезде, слезы в глазах – слезы на глазах, в спортивных играх – на Олимпийских играх*» [там же]. Однако если следовать логике предыдущих трактовок подобных случаев, следует отметить, что *в огороде* маркирует значение «ограниченное пространство земли, предназначенное для выращивания овощей», а *на огороде* – вообще место, где растут овощи, без акцента на замкнутости территории, в фокусе внимания оказывается характер работы; *в поезде* – внутри, *на поезде* – способ передвижения. В случае с *играми* выбор предлога явно диктуется управляющим глаголом: *участвовать в спортивных играх – выступить на Олимпийских играх*. И лишь *слезы в глазах – слезы на глазах* воспринимаются как абсолютные синонимы.

При семантических различиях оттенки значений всегда предопределяются формальным видом примыкающей словоформы, прежде всего – характером предлога. Так, в случае с *сидеть у стола – за столом* пространственное значение в первом случае уточняется как «нахождение рядом» [3, §1807]. То же касается предлогов *около* и *вокруг*: «Предлог *около* в сочетании с род.п. имени существительного или местоимения иногда сближается

по своему значению с предлогом *вокруг*. Например: *Дети сидели около костра. Дети сидели вокруг костра*. Предлог *вокруг* более точно передает значение окружения кого-, чего-либо со всех сторон. Например: *Дети сидели вокруг отца*, т.е. окружали отца» [1, с. 374].

Разные оттенки значений, идущие от примыкающих словоформ, могут быть установлены и в случаях типа *жить у вокзала – близ вокзала – около вокзала, стоять у входа – перед входом – при входе*, <...> , *приехать обедать – к обеду – на обед*, <...>, *разговаривать на собрании – во время собрания, вернуться с охоты – после охоты*, <...>, *уехать на охоту – охотиться* [3, § 1807].

Синонимия в случаях *приехать обедать – к обеду – на обед; разговаривать на собрании – во время собрания, вернуться с охоты – после охоты, уехать на охоту – охотиться* выявляет в одних случаях наличие «гибридного» (нерасчлененного) значения: места и времени (*на обед, на собрании, с охоты*), места и характера деятельности (*с охоты*), в других – его отсутствие (*во время собрания, после охоты* – только время; *обедать, охотиться* – только цель).

Эта же мысль высказана в «Русской грамматике-80»: «Значение пространственное (места, направления) присуще большому кругу падежных форм слов с конкретно-предметными значениями. Главным словом при этой связи обычно оказывается глагол со значением конкретного действия, местонахождения, движения. Однако это – не строгое правило: лексическая семантика глагола может оказаться и иной; но в этом случае пространственное значение обычно осложняется элементами других обстоятельственных значений: *поссориться на даче, придумать (что-н.) в городе, докладывать за столом*» [3, §1788].

Для передачи оттенков одних и тех же отношений используются, следовательно, различные предлоги, которые в этих случаях выступают как синонимы. В качестве примера синонимичных предлогов можно привести также *из, от* и *с*, которые в сочетании с родительным падежом имени существительного приобретают пространственное значение, в одних случаях с частными оттенками, в других – без таких оттенков.

Предлог *из* указывает направление действия, движения из середины, изнутри локума. Ср.: *Из сеней выглянула девушка с широким лицом и бойкими глазами под черными бровями* (В. Вересаев). Предлог *с* обозначает, что действие, движение направляется не изнутри локума, а с поверхности его или от него, а также движение сверху вниз. Например: *Раз в сколько-то лет он спускался с гор на лифте, навещал самые большие магазины мира и не единожды залетал в Москву на площадь Дзержинского* (Л. Петрушевская). Предлог *от* употребляется при указании исходного, отправного пункта движения, действия без дополнительных указаний на то, изнутри или с поверхности локума направляется действие. Ср.: *Воспользовавшись неосторожностью Куракина, допущенной им в переписке, его удалили от двора* (Л. Маркина).

Это наиболее яркие в плане выражения пространственных отношений варианты использования указанных предлогов. При дальнейшей детализации их локативного значения наблюдается разнообразие лексических оттенков вплоть до почти полного угасания пространственных сем. Например, предлог *из* может сопровождать имя, обозначающее локум – пункт отправления (*из Петербурга*) или локум-предмет, изнутри которого направляется действие (*из шкафа*). В этих случаях наблюдается выражение пространственных отношений. Он также может входить в состав фразеологизмов (*бросаться из крайности в крайность, валиться из рук, как из ведра, артист из погорелого театра*) и вместе с управляемым именем существительным иметь переносное значение (*вышел из крестьян*). Здесь наблюдается почти полное отсутствие в семантике локативной составляющей. Происходит это в процессе фразеологизации и метафоризации речевых оборотов.

Подобные наблюдения можно провести и над другими предлогами, например: *от, с, на* (*отъехать от села, слезть с забора, стоять на плато* – локативное значение, *отойти от своих убеждений, с высоты прожитых лет, находиться на пике славы* – метафорическое, *от альфы до омеги, с азов, на авось, как баран на новые ворота, беситься с жиру* – фразеологизированное). Таким образом, отмечается закономерность: при метафоризации и фразеологизации речевых оборотов ослабляется (вплоть до полной утраты) локативная семантика всех составляющих, в том числе предлога как оформителя отношений, и конструкции в целом.

Вокруг собственно локативной семантики предлога как центральной группируются обычно производные значения. Так, у предлога *на* это локативно-орудийное (*сидеть на веслах*), локативно-темпоральное (*быть на совещании*), определительно-квалифицирующее (*встать на костыли*) и локативно-восполняющее (*отправиться на лечение*). Это доказывает универсальность и значимость в языке локативной семантики.

Литература

1. Крючкова Л.С. Русский язык как иностранный: Синтаксис простого и сложного предложения. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 464 с.
2. Розенталь Д.Э., Джанджакова Е.В., Кабанова Н.П. Справочник по правописанию, произношению, литературному редактированию: ЧеРо, 1999. [Электронный ресурс] // URL: <http://www.evartist.narod.ru/text1/66.htm>.
3. Русская грамматика: в 2-х т. / Н.Ю. Шведова, Н.Д. Арутюнова, А.В. Бондарко и др. – М.: Наука, 1980. [Электронный ресурс] // URL: <http://www.torrentino.net/torrents/lzsp-n-yu-shvedova-russkaya-grammatika>

К ВОПРОСУ ОБ ЭТИМОЛОГИЗАЦИИ НЕКОТОРЫХ РЕЧНЫХ ГИДРОНИМОВ ПООЧЬЯ

В статье рассматривается этимология некоторых речных наименований Рязанского Поочья, анализируются явления деэтимологизации, народной этимологии, вторичной проприальной номинации.

апеллятив, гидроним, гидронимия, лексика, Поочье, топоним, топонимия, топонимический словарь, этимология.

Выявление различных по происхождению пластов русских гидронимов Рязанского Поочья и их этимологизация остается актуальной проблемой современной региональной топонимастики, поскольку большая часть названий указанной территории остается неисследованной и не объясненной этимологически и изучение этого топонимического материала может быть важным для понимания как некоторых моментов истории русского языка, так и процессов этногенеза различных народов Поочья, а также для понимания закономерностей и особенностей русской топонимии как предмета изучения отдельной области языкознания. Этимологией рязанских топонимов в той или иной степени занимались и другие ученые [1; 8; 10; 18]. Вопросы образования и происхождения многих гидронимов также исследовались и в предыдущих наших работах, в них же были определены цели и задачи работы по этимологизации рязанских водных наименований [14; 15; 16; 17].

В настоящей статье мы рассматриваем этимологию некоторых речных наименований Рязанской области, не отраженных в «Топонимическом словаре Рязанской области» [11], поэтому данное исследование можно считать продолжением работы по расширению и совершенствованию указанного словаря. В качестве примера нами выбран ряд гидронимов, этимологический анализ которых, на наш взгляд, будет интересен как профессионалам-лингвистам, так и широкому кругу любителей топонимики и краеведения. Рассмотрим следующие названия:

Аленка (2), (п. Проня; п. Ранова, п. Проня). Данное название едва ли имеет какое-либо отношение к русскому антропониму. Скорее всего, оно является деэтимологизированной формой какого-то иноязычного гидронима. Так, в мордовских языках ему могут соответствовать эрз. *алкне* – “нижний” или мокш. *алня* – “высокий”, тогда название, вероятно, указывает на речку, расположенную в низине или имеющую высокие берега. К рассматриваемому гидрониму возможно указать и определенные балтийские параллели, например, лтш. *ola* – “галька” и гидроним *Ala*, его также можно сопоставить с украинскими названиями **Оленка** и **Ола**, для которых допускается балтийское происхождение [12, с.199; 18, с. 120].

Апушка (п. Вобша, л. Серп, л. Цна, л. Мокша, п. Ока). Несмотря на известную народную этимологию, это название, скорее всего, не имеет никакого отношения к русскому слову *опушка* и является субстратным. Наиболее приемлемой для него можно считать балтийскую этимологию, мотивироваться оно может апеллятивами лит. *ире*, балт. **ир-*, **ар-* – “река”, лит. *ирокšnis* – “речка”, подобно русским гидронимам **Уна**, **Вонь**, **Уперта**, чешским **Ура**, **Оурава**, польским **Оrawica**, **Оrawa**, кроме того, рассматриваемое название может восходить и к лит. *арише*, *ерише* – “осина”. [1, с. 21; 12, с. 9, 181; 13, с. 49; 14, с. 49–50].

Байдур (л. Нарма, л. Гусь, л. Ока). Формант данного названия указывает на его древнее финно-угорское происхождение, значение форманта определяется как “высокое место, возвышенность”, первая часть гидронима может восходить к древнему мордовскому апеллятиву *буе* – “сын, мужчина, род, племя, племенная территория”, и название в целом также может иметь значение “река, протекающая по родовой, племенной территории”. Для первой части возможно привести и соответствие из удмуртского языка *вай* – “исток реки, разветвление реки”, что вполне допустимо, если учесть древность самого названия и происхождение удмуртского апеллятива от общего для финно-угорских языков обозначения воды (коми – *ва*, удм. – *ву*, мар. – *вуд*, морд. – *ведь*, манс. – *веть*) [3, с. 7; 5, с. 109–110].

Васька, (л. Идовка, п. Цна, л. Мокша, п. Ока). Как и указанное выше название **Аленка**, этот гидроним едва ли имеет какое-либо отношение к русскому личному имени и, скорее всего, является деэтимологизированным иноязычным, поскольку для русской топонимии не характерен прямой переход антропонимов в географические названия, а изредка встречающиеся названия типа **Иван**, **Варвара** и т. п. являются усеченными вариантами от **Иваново**, **Варварино**, хотя подобной возможности для гидронима **Васька** (< **Васькина** (речка) или **Васькин** (ручей)) исключить также нельзя. Если принять версию о субстратном происхождении данного названия, то в качестве соответствий к нему возможно привести мордовские слова мокш. *васькама* – “опора”, *васень*, *васенце* – “первый, ранний” при условии развития у них какой-либо вторичной топонимической семантики. Косвенно иноязычное происхождение названия **Васька** подтверждается наличием в бассейне Оки таких гидронимов, как **Вастец**, **Вастырка**, **Васца**, **Васьма**, связанных, по-видимому, с другим мордовским апеллятивом *васта* – “место”, который может мотивировать и рассматриваемый гидроним [8, с. 304].

Вачкас (л. Цна, л. Мокша, п. Ока); **Вячка**, река, (л. Известь, п. Выша, п. Цна, л. Мокша, п. Ока). Омонимичное название поселка Вачкас в некоторых работах предлагается мотивировать мордовским словом *вечклес* – “уважать, любить” (еще более этому названию соответствует образованный от указанного слова мордовский апеллятив *вечкезь* – “любимый, нравящийся”), хотя ойконим, скорее всего, образован от гидронима, а не наоборот (ср. также **р. Вачкас** (**Вячкас**) приток **р. Вад** в Мордовии). Также в качестве мотивирующего приводится апеллятив из языка угорской народности ханты *вач*,

ваиш – “город, поселение”. Однако едва ли возможно считать обе версии достаточно обоснованными, во-первых, потому, что язык хантов пространственно далек от мордовских языков (то же значение “город” в них имеет фонетически соотносимая с *вач*, *ваиш* лексема *ош*) и, во-вторых, потому, что гидроним **Вачкас**, по-видимому, необходимо рассматривать в одном ряду с речными названиями **Вачка** (вар. **Вячка**, **Вача**) (л. *Известь*, п. *Выша*, п. *Цна*, л. *Мокша*, п. *Ока*), **Вачка** во Владимирской области, **Вачь Парца** приток реки **Парца** в бассейне реки **Вад** в Мордовии. Из возможных мордовских апеллятивов данным гидронимам по форме наиболее соответствует мокш. *вача* – “голодный”, учитывая связь значений “голодный” и “есть, жрать”, а также известную гидронимическую семантические модели “пожирать” > “жерло” > “источник, родник” и “устье реки” (ср. русские названия **Жрака**, **Жора**), можно предположить, что приведенные названия либо характеризуют реки, питающиеся родниковыми водами, либо указывают на реки, впадающие в другие реки или принимающие в себя ручьи и родники. В качестве мотивирующих можно также рассматривать слова мокш. *вачкамс* – “забить, вбить, прибить (что-либо к чему-либо)”; *вачкодемс* – “вбить, вколотить (гвоздь и т.п.); ударить”, если предположить развитие у них топонимической семантики (например, указание на то, что вода пробивает себе русло). Добавим также, что финаль гидронима **Вачкас** можно рассматривать как появившуюся в результате метатезы из форманта **-кса**, возводимого к мар. *iksa* – “ручей”. Стоит также отметить, что Ю.В. Откупщиков названия **Вачка**, **Вячка**, **Вача** сопоставляет с литовским *Vecupis* (<*vecas* – “старый”) и допускает их балтийское происхождение [1, с. 61–62; 7, с. 67–68; 8, с. 111; 9, с. 196, 241, 242, 249, 304; 18, с. 99].

Ваишмар (л. *Петас*, л. *Пет*, п. *Ока*). Данное название имеет финно-угорское происхождение. Первая его часть может восходить или к эрз. *ваишо* – “жеребенок”, или к эрз. *аишо* – “белый”, если считать звук *в* протетическим, что встречается достаточно часто. Вторая часть представляет собой топоформант **-мар**, имеющий значение “небольшая возвышенность, земляная насыпь”. В целом, гидроним указывает на реку, протекающую или возле пастбища, или возле холма белого цвета (известнякового или с белой глиной) (ср. также **Вашерка**, **Уишмар**, **Аишля**) [3, с.7; 4, с. 12; 9, с. 230, 253, 265; 14, с.91].

Вобша (вар. **Вопша**) (л. *Цна*, л. *Мокша*, п. *Ока*). По-видимому, данный гидроним является балтийским по происхождению и мотивируется теми же апеллятивами, что и рассмотренное выше название притока этой реки **Апушка** (< лит. *ире*, балт. **ир-*, **ар-* – “река”, лит. *upokšnis* – “речка” или лит. *арише*, *ерише* – “осина”), если учесть, что гласный *в* может быть протетическим (ср. также с поднепрвским названием **Вопь**) [9, с. 248; 13, с.150; 11, с. 9, 181].

Воровка (л. *Пра*, л. *Ока*). Вероятно, это названия является деэтимологизированным и не связано со словом *воровка*. По-видимому оно восходит к древней финно-угорской лексеме со значением “лес” (морд. *вырь*, *вирь*,

коми *вор, вэр*), к примеру, такое же предположение принимается как одна из версий происхождения речного названия **Воронеж** [5, с. 129, 133].

Выша (п. Цна, л. Мокша, п. Ока). Происхождение данного названия однозначно определить невозможно. Во-первых, оно может быть возведено к русской лексеме *высокий*, широко используемой в топонимии, во-вторых, расположение реки позволяет предположить финно-угорское происхождение ее названия и сопоставить с мордовскими апеллятивами *виш* – “полба”, *виш-ка* – “маленький” (эрз.), “сильный, быстрый” (мокш.), в-третьих, Ф.И. Гордеев сопоставляет гидроним **Выша** с прибалтийскими *Viesa*, *Viesete*, предполагая балтийское его происхождение и доказывая продвинутость границы расселения балтов до бассейна Мокши, а В.Н. Топоров относит к балтизмам подмосковное название **Высса**, созвучное рассматриваемому [2, с. 103–106; 13, с. 49].

Непложа (п. Ока). Скорее всего, данное название представляет собой достаточно древнее образование с суффиксом принадлежности -j- от нарицательного диалектного слова *неплод* (*неплода*) – “мужчина, неспособный к деторождению”, “бесплодный, неспособный к рождению, размножению, приплоду” (ср. также *неплодка* – “бесплодная, нерожающая женщина”), которое могло быть антропонимом-прозвищем, от которого и образовалось название. Не исключена, однако, и возможность того, что наименование характеризует реку, протекающую по бесплодной, неплодородной земле, поскольку у слова *неплод* В.И. Даль указывает также значения “нерод, невод, неурожай; плохой приплод, недород, не пора или не место для урожая или для размножения” [9, с. 185; 18, с. 108, 109].

Пет (п. Ока) и **Петас** (л. Пет, п. Ока). Г.П. Смолицкая указывает для этого гидронима также вариант Пёт, кроме того, то же название (с вариантами Пёт и Пят, отмеченными в исторических документах) носят и два рязанских села (в Сасовском (на р. Пет) и в Чучковском р-оне). Данные названия относятся, по-видимому, к древнему пласту рязанской топонимики финно-угорского происхождения. Сасовский краевед П. Почиталин связывает ойконим Пет с финским словом *пэта* – «сосна» (ср. мокш. *пиче* – «сосна», мн. – *пичет*). Учитывая разницу русского и мордовского вокализма и наличие различных вариантов, возможно привести и другие допустимые мотивирующие апеллятивы, например, морд *ня* – “конец” как указание на пограничное расположение реки, ее межевую функцию. Финаль гидронима Петас, по-видимому, указывает на то, что эта речка является притоком р. Пет. Если учесть вероятность фонетических изменений, то ее вполне можно соотнести с мар. *iksa* – “ручей” [1, с. 310; 9, с. 232].

Литература

1. Бабурин А.В. Рязанский топонимический словарь (названия рязанских деревень) // Рязанский этнографический вестник. – № 32. – Рязань: Ряз. обл. научно-метод. центр народн. творч., 2004. – 546 с.

2. Гордеев Ф.И. Балтийская гидронимия Волго-Окского междуречья // Конференция по топонимике Северо-Западной зоны СССР. – Рига, 1966. – С. 103–106;
3. Инжеватов И.К. Топонимический словарь Мордовской АССР: Названия насел. пунктов. – Саранск: Мордов. кн. изд-во, 1987. – 264 с.
4. Мокшин Н.Ф. Тайны мордовских имен. – Саранск: Мордов. кн. изд-во, 1991. – 112 с.
5. Мурзаев Э.М. Словарь народных географических терминов. – М.: Мысль, 1984. – 653 с.
6. Невская Л.Г. Балтийская географическая терминология. – М.: Наука, 1977. – 226 с.
7. Откупщиков Ю.В. Балтийские гидронимы Мордовии // Всесоюзная научно-практическая конференция «Исторические названия – памятники культуры». – М.: СФ культуры, АН СССР, 1989. – С. 67–68.
8. Седов В.В. Балтийская гидронимия Волго-Окского междуречья // Древнее поселение в Подмоскowie. – М.: Наука, 1971. – С. 103–113.
9. Смолицкая Г.П. Гидронимия бассейна Оки (Список рек и озер). – М.: Наука, 1976. – 403 с.
10. Смолицкая Г.П. Гидронимия бассейна Оки в ее отношении к истории словарного состава русского языка: Проблема реконструкции: Дисс... докт. филол. наук. – М., 1981. – 428 с.
11. Топонимический словарь Рязанской области / под ред. А.А. Никольского; РГПУ им. С.А. Есенина. – изд.2-е испр. и доп. – Рязань : РГПУ, 2004. – 296 с.
12. Топоров В.Н., Трубачев О.Н. Лингвистический анализ гидронимов Верхнего Поднепровья. – М.: Изд-во АН СССР, 1962. – 270 с.
13. Топоров В.Н. О балтийских следах в гидронимии Поочья // Балто-славянские этноязычные отношения в историческом и ареальном плане: Тезисы докладов. – М.: Наука, – 1983. С. 49–50.
14. Хрусталёв И.Н. Названия озер и болот Рязанской области // Рязанский этнографический вестник. – № 41. – Рязань: Ряз. обл. научно-метод. центр народн. творч., 2009. – 152 с.
15. Хрусталёв И.Н. Листвянка или Листань? (к проблеме этимологизации гидронимов Центральной России) // Культура народов Причерноморья. – № 142. – Т. 2. – Симферополь, 2008. – С. 383–386.
16. Хрусталёв И.Н. Терминология подсечного земледелия как фактор формирования гидронимии Центральной России // Вестник РГУ им. С.А. Есенина. – 2008. – № 4. – Рязань: РГУ им. С.А. Есенина, 2008. – С. 93–99.
17. Хрусталёв И.Н. Ерандучь, Кря и Осока (к проблеме этимологизации топонимии Центральной России) // И.И. Срезневский и русское историческое языкознание. – Рязань: РГУ им. С.А. Есенина, 2012. – С. 361–365
18. Чумакова Ю.П. Расселение славян в Среднем (Рязанском) Поочье по лингвистическим и историческим данным. – Уфа: Изд-е Башкирского ун-та, 1992. – 170 с.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ МАНИПУЛИРОВАНИЯ ОБЩЕСТВЕННЫМ СОЗНАНИЕМ

В статье рассматриваются основные методы манипулирования общественным сознанием с помощью различных языковых средств, приводится краткий обзор точек зрения относительно понятий лингвистическое манипулирование, лингво-политические стратегии и др.

массовая коммуникация, методики манипулятивного воздействия, политический дискурс, языковое манипулирование, язык СМИ.

Методы манипулирования общественным сознанием предполагают, помимо прочих, широкое использование лингвистических технологий. Мощнейшим инструментом, используемым для достижения манипулятивных целей, является язык: с его помощью возможно выдавать одно за другое, внушать, воздействовать, формировать определенное отношение к происходящему.

Н. Гронская дает следующее определение языкового манипулирования: «Использование особенностей языка и принципов его употребления с целью скрытого (неосознаваемого адресатом) воздействия в нужном для говорящего направлении». «Проблема лингвистической интерпретации политического события (или, в целом, политического процесса) становится особенно актуальной в наши дни», – пишет она [3, с. 221].

Используя скрытые возможности языка, можно навязать аудитории определенное представление о действительности, отношение к ней, эмоциональную реакцию или намерение, которое может не совпадать с тем, какое адресат мог бы сформировать самостоятельно. Современные исследователи, в частности Р. Блакар, не без основания считают язык инструментом социальной власти [1, с. 92].

Языковое манипулирование является объектом изучения различных наук: политологии, лингвистики, психологии, социологии, культурологии. Н. Гронская предлагает два толкования термина «языковое манипулирование», расширенное, когда манипуляцией считается любая успешно завершившаяся (т.е. достигшая предполагаемого результата) языковая коммуникация, и узкое, когда говорящий, вербально сообщая одно, желает достичь какой-либо цели, никак не обозначенной словесно. «Механизмы манипулирования неотделимы от языка, – пишет она. – Одни и те же средства используются и для прояснения истины и для ее искажения. Ни один из языковых механизмов не предназначен специально для манипулирования, но почти любой может быть для этого использован» [3, с. 221].

Несмотря на объективные сложности с терминологическим объемом понятия «манипуляция», все же большинство исследователей понимают это явление как «скрытое управление политическим сознанием и поведением

людей с целью принудить их действовать (или бездействовать) вопреки собственным интересам, создавая при этом иллюзию свободного выбора» [7, с. 344].

М.Н. Володина в своей работе «Язык массовой коммуникации основное средство информационного воздействия на общественное сознание» называет политической манипуляцией специфический вид речевого воздействия, имеющий целью внедрение в сознание под видом объективной информации неявного, но желательного для тех или иных политических групп содержания таким образом, чтобы у реципиента формировалось на основе данного содержания мнение, максимально близкое к требуемому [6, с. 96].

Ю.С. Пирогова в своих работах, посвященных языку рекламного текста, называет манипулированием – вид скрытого коммуникативного воздействия адресанта на адресата (на его знания, представления, отношения, цели) с целью изменить его намерения в нужном для адресанта направлении вопреки интересам адресата [5, с. 15].

Профессор Фордхемского университета США Джон Фелан определяет политическое манипулирование как скрытое управление политическим сознанием и поведением людей с целью принудить их действовать или бездействовать вопреки собственным интересам [8].

«Манипулирование требует особой гибкости коммуникативных стратегий, однако имеет ряд существенных преимуществ по сравнению с силовыми и экономическими методами господства, управления и контроля. Оно проводится незаметно для объектов манипулирования, не требует значительных материальных затрат (для современного общества это утверждение не совсем верно), не влечет за собой прямых потерь и жертв» [3, с. 221].

Существует довольно богатый арсенал всевозможных методик манипулятивного воздействия на общественное сознание, начиная с прямой подтасовки фактов и распространения заведомо ложной информации и заканчивая более тонкими способами воздействия.

В теории успешной коммуникации П. Грайса постулаты лингво-политического манипулирования разделяются на четыре категории: Количества, Качества, Отношения и Способы. Категория Количества, по Грайсу, связана с тем количеством информации, которое необходимо передать, и представлена двумя постулатами: «Твое высказывание не должно содержать меньше информации, чем требуется» и «Твое высказывание не должно содержать больше информации, чем требуется». Категория Качества раскрывается в общем постулате: «Старайся, чтобы твое высказывание было истинным», – и конкретизируется в двух частных постулатах: «Не говори того, что ты считаешь ложным» и «Не говори того, для чего у тебя нет достаточных оснований». С категорией Отношения связан лишь один постулат релевантности – «Не отклоняйся от темы». Категория Способы соотнесена не с тем, что говорится, а с тем, как говорится. Общее требование – «Выражайся ясно» – конкретизируется в постулатах: «Избегай непонятных выражений» и «Избегай неоднозначности». Существуют постулаты речевого обще-

ния и другой природы – эстетические, социальные, моральные (например, «Будь вежлив») [2, с. 222–223].

В данном случае мы имеем дело с коммуникацией, результат которой должен быть предопределен, предсказан и, следовательно, постулаты речевого поведения должны быть строго соблюдены или осознанно деформированы, нарушены. В случае нарушения постулата информативности возникают: 1) недостаточно информативные высказывания; 2) излишне детализированные высказывания; 3) пустые, неинформативные высказывания. Если нарушен постулат ясности, в тексте возникает неоднозначность или двусмысленность. Ярким примером подобного нарушения является политическая демагогия: очевидно, что демагогическое высказывание рассчитано на некритическое восприятие со стороны адресата и говорящий предпочел бы, чтобы адресат не «пошел» дальше прямого (часто поверхностного) смысла. Деформация постулата связности приводит к обрыву логической связи компонентов высказывания, к «уходу» от предмета обсуждения. Несоответствие принципу искренности, или истинности, заключается в том, что говорящий сообщает заведомо искаженную информацию, что применяется сегодня довольно редко. Все чаще используются более тонкие приемы: смещение акцентов, излишняя детализация, расплывчатые формулировки.

Исследователи отмечают интересную особенность языкового манипулирования в политической сфере – в этом случае коммуникативный контакт является неполным и нацелен скорее на одностороннее воздействие, чем на полноценный диалог. В этом и заключается коммуникативная база для внедрения манипулятивных лингвометодик в процесс общения.

Согласно исследователю языковых методов манипулирования С.Г. Кара-Мурзе [4], гипотетическая классификация лингво-политических стратегий, выявленных в текстовом материале, выглядит следующим образом. Первая группа – эксплицитные и имплицитные стратегии. Эксплицитные стратегии выявляются без специального лингвистического анализа (экспрессивно-окрашенная лексика, эмоциональные синтаксические конструкции и т. д.). Имплицитные стратегии носят скрытый характер. Их обнаружение невозможно без профессионального лингвистического анализа желательно с применением различных методик (интент-анализа, контент-анализа, дискурсивных, психолингвистических, когнитивных и других методик).

Следующее деление основано на градуировании лингвистических средств с точки зрения агрессивности / неагрессивности («жесткие» и «нежесткие») манипуляционных лингвостратегий. Жесткие лингвостратегии предполагают грубые, «довлеющие» методы агитации, прямого воздействия. Далее предполагается анализ политических текстов с точки зрения насыщения их лингвистическими манипуляционными стратегиями.

Тексты могут быть «наполнены» манипуляционными элементами в неравной степени. Сухая фактическая информация новостей может быть практически лишена манипуляционного фона, в то время как в аналитической программе, посвященной важному и актуальному политическому событию, манипулятивные стратегии будут, напротив, в изобилии. Например, в ситуа-

циях военных конфликтов говорящий стремится избегать того, чтобы адресат испытывал чувства коммуникативного дискомфорта, или старается в значительной мере ослабить его. Из дискурса прессы исключается вся лексика с отрицательной коннотацией (*война, наступление, оружие массового уничтожения*), а вместо нее вводится нейтральная (*конфликт, операция, устройство, умиротворение, наведение порядка* и т. п.). Таким образом, создается виртуальная дискурсивная реальность или «редуцированная» версия действительности, в контексте которой описываемые события (война) воспринимаются аудиторией иным образом.

К примеру, современные формы войны не называются войной открыто, и, следовательно, пресса по возможности избегает использования «эксплицитных показателей войны». Такие действия описываются как демократические и респектабельные, а их отношение к войне, как правило, отрицается. Это характерно как для России, так и для Европы, США и других стран. Например, бомбардировки Югославии в 1999 г. в официальных источниках и в прессе назывались предотвращением гуманитарной катастрофы, война в Чеченской республике – антитеррористической операцией, наведением конституционного порядка. В США во время войны во Вьетнаме был создан специальный язык для сообщений прессы, были составлены специальные словари для обозначения тех или иных явлений действительности. С 1965 г. военные действия во Вьетнаме назывались программой умиротворения, а с февраля 1972 г. – защитной реакцией [4, с. 323].

Лингвистический механизм реализации данной стратегии связан с использованием эвфемизмов, эвфемистичных выражений и слов-определителей с «диффузной» семантикой (*некоторый, известный, определенный, соответствующий, надлежащий; груз 200; широкомасштабная операция; ненормальная ситуация (о войне); применение военной силы; пойти на крайние меры; военная фаза операции; военная акция; естественно, применение военной силы всегда влечет определенные нарушения и ограничения прав граждан; многие положения разделяются и в значительной мере выполняются; войска будут в Чечне так долго, как это понадобится; указанный рубеж; (не)адекватные меры*).

В книге «Манипуляция сознанием» С.Г. Кара-Мурза подразделяет язык на «туземный» и «правильный» [4, с. 102-112]. «Туземный» язык, пишет он, рождается из личного общения людей, которые излагают свои мысли в гуще повседневной жизни. Поэтому он напрямую связан со здравым смыслом. «Правильный» – это язык диктора, зачитывающего текст, данный ему редактором, который доработал материал публициста в соответствии с замечаниями совета директоров. Это безличная риторика, созданная целым конвейером платных работников. Это односторонний поток слов, направленных на определенную группу людей с целью убедить ее в чем-либо. Здесь берет свое начало «общество спектакля» – этот язык «предназначен для зрителя, созерцающего сцену».

«Язык диктора в новом, буржуазном обществе связи со здравым смыслом не имел, – пишет Кара-Мурза, – он нес смыслы, которые закладывали

в него те, кто контролировал средства массовой информации. Люди, которые, сами того не замечая, начинали сами говорить на таком языке, отрывались от здравого смысла и становились легкими объектами манипуляции» [4, с. 104].

Создавался «правильный» язык путем перехода из науки в идеологию, а затем и в обыденный язык огромного количества слов-«амеб», прозрачных, не связанных с контекстом реальной жизни. Они настолько не связаны с конкретной реальностью, что могут быть вставлены практически в любой контекст, сфера их применимости исключительно широка (возьмите, например, слово прогресс). Это слова, как бы не имеющие «корней», не связанные с вещами (миром). Они кажутся никак не связанными между собой, но это обманчивое впечатление.

Важный признак этих слов-амеб – их кажущаяся «научность». К примеру, если употребить слово «коммуникация» вместо привычного «общение» или «эмбарго» вместо «блокада» статья или высказывание подкрепляются авторитетом науки.

Литература

1. Блакар Р. Язык как инструмент социальной власти // Язык и моделирование социального взаимодействия / Сост. В.М. Сергеева и П.Б. Паршина; Общ. ред. В.В. Петрова. – М.: Прогресс, 1987. – С. 88–126.
2. Грайс П. Логика речевого общения // Новое в зарубежной лингвистике. Лингвистическая прагматика. – Вып. 16. – М., 1985. – С. 217–238.
3. Гронская Н.Э. Языковые механизмы манипулирования массовым политическим сознанием // Вестник ННГУ. Политология. Международные отношения. – 2003. – №1. – С. 220–231.
4. Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием. – М.: Алгоритм, 2000. – 933 с.
5. Пирогова Ю. Скрытые и явные сравнения // Реклама и жизнь. 1998.
6. Пугачев В.П., Соловьев А.И. Введение в политологию. – М.: Аспект Пресс, 2005. – 479 с.
7. Язык средств массовой информации / Под ред. М.Н. Володиной. – М.: Академический Проект; Альма Матер, 2008. – 760 с.
8. Phelan, John M.; Mediaworld: Programming the Public. New York, 1977.

О.А. Черепанова (Россия, Санкт-Петербург)

КУЛЬТУРНАЯ ПАМЯТЬ: ОТ ДРЕВНЕСЛАВЯНСКИХ ПОУЧЕНИЙ ДО «ПАРКА СНОВИДЕНИЙ» МИЛОРАДА ПАВИЧА (МИФОЛОГЕМА СМЕРТИ-ЗМЕИ)

В статье в этнолингвистическом аспекте рассматривается движение культурных феноменов в пространстве и времени. На материале мифологемы смерти-змеи в средневековых поучениях и постмодернистском романе М. Павича

показаны историческая близость славянских культур и возможности трансформации образов в сознании людей разных эпох.

древнеславянские поучения, современный роман, мифологема змеи.

Главная мысль статьи показать, что культурная память есть та «скрепа», которая зримо или незримо, эксплицитно или имплицитно сохраняет во времени и пространстве этнокультурное единство народа, нации в их самобытном историческом существовании и в сопряжении с родственными этносами, народами, нациями. Мифологический архетип смерти в образе змеи имеет широкий межэтнический ареал, хорошо известен науке, мы же имеем возможность показать в этнолингвистическом аспекте движение этого образа от древности к современности, от средневекового поучения до постмодернистского романа нашего времени.

В «Слове св. отца Василия о постѣ» из «Златой Цепи» (XIV в.) зафиксирована лексема *качица* неясной семантики: «Се дѣши спсєние и се тѣлу сдравье, и се бѣсом прогнание, се а́н҃глу хранителю неотходное сблюдение, сблюдаючи насъ от всякоя козни сотонины, и от пакостныя качицы и от проклятыя бѣса хороможитѣлѣ» [3, с. 292].

В словаре Срезневского слово дается с приведенной цитатой без определения значения [8, с. 1200], в СлРЯ XI–XVII вв. – со знаком вопроса: ‘О состоянии, вызываемом опьянением’ [7, с. 97]. Ф.И. Буслаев, впервые издавший приведенный отрывок «Слова св. Василия», считает, что в упоминании *качицы* и *беса-хороможителя* содержатся намеки на языческие поверья русских [1, стлб. 499 и примеч.].

До последнего времени приведенный контекст был единственной фиксацией слова в древних текстах. Однако недавно сходный, почти идентичный контекст обнаружен в «Слове св. Григория Богословца» (РНБ. Ф. 1.4. Толст. Собр. № 62, XVI в.), что говорит о наличии протографа и служит косвенным подтверждением актуальности образов, упоминаемых в этих контекстах.

В *пакостной качице* есть основания видеть определенный мифологический персонаж. В пользу этого говорит упоминание ее рядом с *бесомъ хороможителем* – домашним пенатом, домовым, причем приведенный текст «Златой Цепи» считается первым упоминанием домового в русской книжной традиции. Демоническую сущность качицы подтверждает в известной мере и определение *пакостный*. Слова этого корня, семантическое поле которого формируется вокруг понятийного комплекса ‘зло, вред, несчастье’, ‘нечто мерзкое, отвратительное’, в книжно-письменном употреблении нередко сочетаются со словами, выражающими понятие зла бесовского происхождения. Ср.: «отсел не имоуть ти никои же пакости створити лоукавии бѣси» (Нест. Жит. Феод.: 15); «Видѣ однуо сестрѣ, бѣсомъ пакости творящую ~и»

(Пат. Син.: 168) [8, с. 864] и т.п. Качица – это персонификация ночного кошмара, бесовское воплощение того состояния, в которое впадает пьяный человек.

В 1985 г. в Архангельской области на Пинеге членами этнолингвистической экспедиции кафедры русского языка СПбГУ был записан заговор от ночного крика, беспокойства и бессонницы у детей, в котором упоминается *кат(ч)ица-полуночица* (в севернорусских цокающих говорах сильно шепелявое /ц/ приближается в произношении к /т/) как наименование недуга, от которого заговаривают: «Ребенок не спи ночью, а заранее утром скажи: „Катица-полуночица, не играй нашим младенцем. Из избы дымом, из двора ветром, с улицы щепой, боле век ни ногой“» (Арх.).

Слово *полуночица*, являющееся обозначением ночного недуга детей и его персонификации – демонического персонажа, часто встречается в заговорах такого типа. Слово же *кат(ч)ица* в общих и региональных словарях и картотеках пока не обнаружено, и приведенная цитата является единственной известной нам его фиксацией в народном языке. Вместе с тем данный текст заговора позволяет отождествить пакостную и льстивую качицу из Слов св. Василия и св. Григория с катицей-полуночицей из заговора: в обоих случаях это, скорее всего, наименование персонифицированного кошмара, бесовского наваждения, привидения, мучающего человека, *Пакостная качица* – это кошмар, дух-мучитель, привидение,

Упоминание страха ночного, ночного кошмара, который грозит человеку, нарушающему божеские заповеди, в частности пьянствующему, и от которого избавлен человек праведный, является общим местом ряда памятников с отсылкой к благовествованиям Давида: «Не устрашишиА отъ страха ноштьнааго и отъ напасти и отъ бѣса полоудньнааго» (Гр. Наз. XI.109 – 8. 2, с. 1139); контекст практически дословно повторяется в Сл. III св. Григория [4, с. 125] При отсутствии непосредственных совпадений все же ощущается содержательная и структурно-текстовая близость приведенных выдержек с контекстами, включающими слова *качица* и *бѣсъ хороможитель*, и укрепляется мысль о семантике *качицы* как воплощения ночных страхов и кошмаров. Вместе с тем эпитет *льстивая (качица)* может указывать, с одной стороны, на демоническую природу образа, поскольку *льстьць* – одно из наименований дьявола, антихриста, а с другой – вызывать ассоциацию со змеем-обольстителем. Как известно, в отношении явления пьянства в более позднее время и главным образом в книжных источниках стал актуален символ змея: ср. *зеленый* (из *зельный*, ср. первоначальное *зелье* ‘травя’) *змий*, *допитъся до зеленого змия*, т.е. до кошмаров, галлюцинаций.

Из нескольких предполагаемых этимологий слова *качица* наиболее вероятной представляется связь этого слова с серб. *кача* ‘ядовитая змея’ [6, с. 366]. В южнославянском заговоре от укуса змеи из сборника 1498 г. Иерусалимской Патриаршей библиотеки № 22 упоминается *качка*: *от змii. Качка, нагака, кра/т/ра п/о/н п/о/н ворсо на/г/ока, /т/рарь* (л. 386 об) [9, с. 66].

Текст имеет черты заговора-абракадабры, но в нем присутствуют, как кажется, два наименования змеи: *качка* и *нагака*. *Кача*, *качица* – табуистическое наименование этого животного, понимаемое как образование от гл. *kaṣati* (*se*) «выскакивать из воды, плескаться, всплескивать (о рыбе)» [10, с. 107]. Менее вероятно, но не исключается связь с др.-инд. *kaśakus* «змея» (там же). Уменьшительный суффикс *-иц* весьма характерен для слов женского рода в сербском языке.

В сербской мифологии не удалось обнаружить персонаж или образ, имеющий непосредственную содержательную и этимологическую связь с *качицей*. Однако, как представляется, в трансформированном виде, но, сохраняя свою историческую глубину и связь с народной традицией, этот образ является едва ли не центральным в романе М.Павича «Внутренняя сторона ветра» [5] и может быть источником определенных ассоциаций и мыслей в поисках исторических корней образа и слова *качица*.

Изложенное ниже не претендует быть в полной мере научным изысканием. Однако интуиция исследователя, опирающаяся на определенное, пусть и не исчерпывающее число фактов, может приблизить нас к разгадке того, что пока не удастся до конца понять, используя более строгие методы.

Творчество Милорада Павича – это причудливая вязь архетипических балканских мотивов, стилизованных в духе барокко и отмеченная печатью неомифологизма. Его образная система уходит корнями в генетическую память народа [2, с. 179]. Мистико-сюрреалистические движения мысли человека XX и даже XXI вв. предстают во многом как трансформ многовековых традиций народно-мифологического восприятия мира. Именно это дает основание предположить возможную содержательную и историко-культурную связь между таинственной и в генезисе своем, несомненно, мифологической Качуницей из романа М.Павича «Внутренняя сторона ветра» и льстивой и злокозненной *качицей*, упоминаемой в Слове св. Василия по рукописи Златой цепи XIV в., связь, отнюдь не осознанную и не запрограммированную, а подсознательно рожденную творческой мыслью автора, знатока народной традиции, поэта, прозаика, филолога, историка, профессора университетов в Белграде и Нови-Саде, члена Сербской академии наук и искусств.

Роман «Внутренняя сторона ветра» – это философское произведение о жизни и смерти, причем смерть выступает главенствующим членом этой оппозиции. «Смерть человека длится столько же лет, сколько и его жизнь, а может быть и гораздо дольше, потому что смерть – это сложное хозяйство, работа и усилие, более трудное и длительное, чем человеческая жизнь... Твоя смерть может жить вдвое дольше, чем ты...» [5: Л, 81] (*Здесь и далее ссылки на текст романа Павича даются под буквами Л и Г. Две части романа «Леандр» и «Геро» в издании расположены зеркально и имеют каждая свою пагинацию. Поэтому буква Л указывает, что речь идет о части «Леандр», а буква Г – о части «Геро»*). Если в мире существует идея реинкарнации – последовательного проживания многих жизней, то у Павича присутствует реинкарнация смерти. «Так как в тебе воплощается чья-то жизнь,

в тебе же реинкарнирует и воплощается чья-то смерть. Это означает, что унаследованные чужие жизнь и смерть обвенчаются в тебе как вторые отец и мать... В час смерти никто не может быть уверен, умирает он своей собственной или чужой смертью» [5: Л, 88] Фабула романа иллюстрирует эту философскую мысль.

Поэтика романа содержит многочисленные реализации образа смерти. В судьбах двух героев романа, разделенных во времени двумя столетиями (Леандр – конец XVI – начало XVII вв., Геро – 1909–1939, а их прототипы принадлежат античному миру), находящихся в отношениях зеркального повторения один другого, точкой их взаимного пересечения является смерть; тень смерти неизменно сопровождает их в течение всей жизни. Оба героя романа знают, когда и как они умрут: Геро считает, что ей написано на роду погибнуть в 12 часов 05 минут от взрыва на химическом заводе, как погибали ее родственники-минеры, а Леандру предсказано, что ему саблей отсекут голову турки. Но «у будущего есть одно большое достоинство: оно всегда выглядит в реальности не так, как себе его представляют» [5: Л, 9] И Леандр погибает от взрыва, а Геро отсекают голову. Именно смертью через столетия оказываются связанными между собой герои.

Идея смерти-жизни сопрягается с идеей времени. В античной легенде о Геро и Леандре, являющейся сюжетной базой романа и объединяющей обе части книги, античных героев разделяют не воды, а волны времени, и Леандр приплывает к Геро, преодолевая не воду, а время. «Ветер – это тоже время: он знал, что Европу и Азию отделяет не только вода, но и ветер, то есть время» [5: Л, 59] «На вопрос: «Откуда берется время?» – ответ будет: время приходит из смерти. Ибо до тех пор, пока существует смерть, будет существовать и время. Так что смерть, подобно пауку, прядущему нить, прядет наше время» [5: Г, 37].

На фоне жизни героев, идущих к своей смерти, естественным оказывается появление еще одного персонажа – образного воплощения того, что находится за пределами жизни, но незримо присутствующего в ней, то есть смерти – Качуницы.

Качуница – это имя нематериализованной, но неизменно как бы присутствующей сестры мальчика, которого Геро обучает французскому языку. Качуница не появляется, но незримо все время находится рядом; брат не знает, существует она или нет, но на уроках для нее ставят третий стул, кладут тетрадь и ручку, по утрам варят, как и для прочих членов семьи, яйцо и кофе, за обеденным и чайным столом ставят для нее прибор. Собака, живущая в доме, считается ее собакой, мальчика переселяют в другую комнату, так как он достиг возраста, когда детям разного пола полагается жить отдельно. Геро, обучая мальчика, получает оплату за двух учеников.

Ощущение ирреальности, потусторонности, смерти витает в той части романа, которая связана с образом Качуницы. Мать мальчика озабочена тем, что дети, и в первую очередь Качуница, не могут усвоить во французском языке настоящее и прошедшее время, им доступно лишь будущее [5: Г, 19–

21]. Почувствовав, что реальность уходит от нее, Геро думает о единственной возможности пробиться в явь – взорвать в 12 ч. 05 мин. химический институт, в лабораториях которого она проводит опыты, и проснуться, чтобы умереть, если она бодрствует, или чтобы жить, если она спит [5: Г, 28].

Незримое присутствие невидимой Качуницы погружает Геро в призрачный, ирреальный, перевернутый мир, который под пером М. Павича имеет черты смертного и бесовского мира. У Геро после общения с семьей Симоновичей, родителями мальчика и Качуницы, появилось ощущение, что ее ногти начали расти быстрее обычного. Ногти, признак смертного окостенения, ногти, продолжающие расти и у покойников, неоднократно фигурируют в этой части повествования: Геро грызет ногти на ногах и руках, она везде стрижет быстро растущие ногти, даже в гостях. Необычно быстро растущие ногти – «это тревожный сигнал» [5: Г, 24] перехода героини в запредельный мир, с которым она была связана изначально, перехода, реализованного ее скорой смертью. И тем, кто неотвратно уводит ее в запредельный мир, является Качуница.

Иномирная и бесовская природа Качуницы проявляет себя многими чертами. Актуализируется идея левого и перевернутого: у мальчика, «как только язык задрожит от произнесения звука /p/» [5: Г, 19], мигает левый глаз, Геро после общения с семьей мальчика, встает с левой ноги, она воспринимает лишь то, что написано в левом столбце на странице. Получив из чистки платье, она узнает, что лишь та его часть, которую она считала пятном, на самом деле была единственным чистым местом на нем. У Геро болят «чертовы укусы на ногах», она обтирается одеколоном «Дикая вода» и под.

Геро ловит себя на том, что при занятиях французским языком с мальчиком и его невидимой сестрой Качуницей она все чаще обращается к левой половине учебной тетради, где располагаются глагольные времена ирреальности – будущее, сослагательное наклонение, партицип, обозначающий действие, одновременное с другим. Геро не покидает мысль, что однажды произойдет ее встреча с Качуницей, улыбающейся половиной рта и пускающей ей в глаза лучи от камня в перстне на руке. Она знает, что они с Качуницей с легкостью найдут общий язык в своем будущем времени, в уже predetermined, но еще не начатых делах, и третий стул (тот стул, на котором при их уроке с мальчиком никто не сидел) – стул настоящего времени навсегда останется пустым; и это означало для Геро переход из далеких времен легенды о Геро и Леандре в ирреальное будущее, т.е. в смерть, минуя настоящее.

В том ирреальном, перевернутом, фантасмагоричном мире Качуницы, где прошлое, настоящее и будущее переплетаются самым неожиданным и мистическим образом, где время движется в обе стороны – вперед и назад, где все предопределяет смерть, которая и понимается как источник жизни, неизменно присутствует змея, мировой символ зла и смерти. «Смерть – это единственное, что под сводом небесным может, как змея, передвигаться и вверх и вниз по древу нашего происхождения. В снах Геро является змея-

смерть, «которая, притворившись веткой дерева, поджидает свою добычу» [5: Г, 20]. Узнав про Качуницу, Геро просыпается с ощущением, что ее язык расщепился надвое, как у змеи [5: Г, 23]. Геро смотрит на своего ученика, «как змея на лягушку» [5: Г, 15]. Эти черточки и намеки подчеркивают запредельную, хтоническую природу Качуницы – образа смерти с признаками мифологического змея.

Образ Качуницы и само ее имя погружает читателя в мир древних культурных переживаний балканского и всего славянского ареала. Знаток истории и славянского фольклора, М. Павич мог использовать для создания фантастического мира своих произведений мифологические мотивы и коллизии, не лежащие на поверхности славянской духовной культуры, причудливо переплетать языковой материал, давая тем самым повод для поисков определенных аллюзий и параллелей. Одну из возможных параллелей можно увидеть при соположении в поле мифологических представлений льстивой и злокозненной качицы из Слова св. Василия по рукописи XI Ув. и Качуницы. Обе – персонажи нездешнего мира, обе – «льстивы», т. е. обманны, как кошмарные сновидения, обе вводят в заблуждение, обе, как можно полагать, имеют непосредственное отношение к хтоническому персонажу зла и смерти – змее. Имя Качуница (Каћуница, с ч мягким) – это уменьшительное от Каћа, которое в свою очередь является деминутивом и ласково-фамильярным образованием от имени Катерина-Екатерина, что примерно соответствует русским образованиям Екатерина-Катя-Катюша. Но ранее упоминалось сербское, хорватское и словенское *каћа* (с ч твердым) «змея». *Качка* как разновидность змей упоминается в южнославянской письменности. Все это наводит на мысль о сознательном (менее вероятно, о бессознательном) и целенаправленном сопряжении в творческой лаборатории, в «парке сновидений» М. Павича качки-змеи, мифологически маркированного животного, и Качуницы, существа из запредельного мира смерти, вокруг которого витает «змеиный» ореол. Не исключено, что М. Павич еще раз продемонстрировал нам глубину культурной памяти, связь времен, вольно или невольно соединив чуть зримой ниточкой ирреальный образ Качуницы в романе о Геро и Леандре и таинственную сущность *качицу* из Слова св. Василия и из отреченных молитв и заговоров.

Литература

1. Буслаев Ф.И. Историческая хрестоматия церковнославянского и древнерусского языков. – М.: Унив. тип., 1861.
2. Вагатова Н. Сюжеты балканской мифологии. – Современная драматургия. – №4. – 1994. – С. 179–186.
3. Гальковский Н. Борьба христианства с остатками язычества в древней Руси // Записки Московского археологического ин-та. – М., 1913. – Т. 18.
4. Каринский Н. Хрестоматия по древне-церковно-славянскому и русскому языкам. 2-е изд. – СПб.: Типография Императорской Академии Наук, 1911. – Ч. 1. – 224 с.

5. Павич Милорад. Внутренняя сторона ветра. Роман о Геро и Леандре., – СПб.: Азбука-классика, 1999. – 192 с.
6. Речник српскохорватског књижевног и народног езика. – Београд, 1975. – Књ. 9.
7. Словарь русского языка XI–XVII вв. – Вып. 7. – М.: Наука, 1980. – 404 с.
8. Срезневский И.И. Материалы для словаря древнерусского языка. Т.1–3. – СПб.: Типография императорской Академии наук, 1893–1912 / М.: ГИИНС, 1958. – 2696 с.
9. Яцимирский А.И. К истории ложных молитв в южнославянской письменности. ИОРЯС, 1913. – Т. XVIII, кн. 3. – СПб., 1913. – С. 1–102.
10. Этимологический словарь славянских языков / Ред. О.Н. Трубачев. – Вып. 9. – М.: Наука, 1983. – 197 с.

Т.Е. Шаповалова (Россия, Москва)

ПРЕЗЕНТАЦИЯ ОТТЕНКОВ ЗНАЧЕНИЙ БУДУЩЕГО СИНТАКСИЧЕСКОГО ВРЕМЕНИ В ПОЭТИЧЕСКОМ ТЕКСТЕ

В статье анализируются оттенки значений будущего синтаксического времени, представленные в стихотворении И.А. Бунина «Настанет день – исчезну я...». Доказывается, что оценка всех будущих событий осуществляется говорящим в момент речи и установленные им предикативные отношения между определяемым и определяющим позволяют стереть границы между ментальным, социальным и эмоциональным пространством говорящего.

категория синтаксического времени, временная определенность, будущее синтаксическое время, узואально-характеризующее имперфективное значение, аористивное значение.

Презентация категории синтаксического времени [3] зависит от грамматической формы и значения предложения. Отмеченное будущее синтаксическое время воспринимается как временной отрезок, который следует после момента речи. Изосемические формы глаголов будущего времени совершенного и несовершенного вида, как отмечает Е.В. Петрухина, «выражают следование обозначенного глаголом действия по отношению к моменту речи» [1, с. 161].

Для описания семантики будущего синтаксического времени в рамках временной определенности на материале поэтического текста нами было выбрано стихотворение И.А. Бунина «Настанет день – исчезну я...» [о субъективном значении будущего синтаксического времени в прозаическом тексте см. 4, с. 14–18]:

***Настанет** день – **исчезну** я,
А в этой комнате **пустой**
Все то же **будет**: стол, скамья
Да образ, древний и простой.*

*И так же **будет** залетать
Цветная бабочка в шелку,
Порхать, шуршать и трепетать
По голубому потолку.
И так же **будет** неба дно
Смотреть в открытое окно,
И море ровной синевой
Манить в простор пустынный свой.*

Все предикативные единицы анализируемого текста эквивалентны двусоставным простым предложениям, в которых какому-то предмету говорящим приписывается присущий ему предикативный признак – признак, мыслимый в категориях синтаксической модальности, синтаксического времени и синтаксического лица: *день **настанет***; *я **исчезну***; *все то же: стол, скамья, образ – **будет***; *бабочка **будет** залетать, порхать, шуршать и трепетать*; *неба дно **будет** смотреть*; *море **будет** манить*. Реальная синтаксическая модальность в объективном аспекте представлена в тексте глагольными формами изъявительного наклонения, а категория синтаксического лица имеет формальный показатель в спрягаемом глаголе: флексии *-ет*; *-у*; *-ет*.

Частные синтаксические значения глагольных форм будущего времени совершенного и несовершенного вида определяются лексическим значением глагола, семантикой вида, контекстом.

Наличие форм глаголов будущего времени конкретно-фактического значения совершенного вида в бинарной конструкции ***Настанет** день – **исчезну** я* многокомпонентного сложного предложения, соотносящейся с бессоюзным сложным предложением неоднородного состава закрытой структуры с отношениями временной обусловленности, свидетельствует об аористивном значении будущего синтаксического времени, передающего действия последовательного ряда. Таксисная связь реализует динамику отношений временной обусловленности: на смену действию со значением ‘настать, наступить’ [2, с. 389] первой предикативной единицы придет действие со значением ‘перестать существовать’ [2, с. 253] второй. Инверсированный порядок следования главных членов предложения свидетельствует об актуализации потенциальных действий и о появлении дополнительных модальных смыслов – прогнозируемого и предполагаемого модально-персуазивного оттенка. Степень уверенности говорящего в реальности осуществления названных действий высока.

Однако этот ряд прерывается структурой с экзистенциальным предикативным признаком, представленным бытийным глаголом *будет*, локализованным в пространстве и передающим значение ‘иметься в наличии’ [2, с. 62]:

*А в этой комнате пустой
Все то же **будет**: стол, скамья
Да образ, древний и простой.*

Процессное значение несовершенного вида бытийного глагола подкрепляется контекстным показателем *все то же*, подчеркивающим оттенок длительности и повторяемости. Значит, в аспекте синтаксического времени можно говорить об узуально-характеризующем оттенке имперфективного будущего.

Предложения с основной специализированной формой простого глагольного сказуемого, представленной одной лексической единицей, сменяются конструкциями, содержащими вспомогательный глагол в спрягаемой форме *будет* + инфинитив (***залетать, порхать, шуршать, трепетать, смотреть, манить***). Целостное грамматическое единство – аналитические формы глаголов будущего времени несовершенного вида – выступают в роли простых глагольных сказуемых и обозначают череду реальных событий в будущем. Каждый глагол в форме инфинитива вносит свой дополнительный оттенок и корректирует временную семантику: *будет залетать* акцентирует приступ к действию, благодаря префиксу *за-*, а значение форм *будет порхать, шуршать, трепетать, смотреть, манить* осложняется оттенком неопределенной длительности из-за наличия суффиксальных морфем *-а-, -е-, -и-*.

Планомерное течение времени представлено описанием перечня тех событий, которые в будущем могут быть осуществлены, но уже не будут восприниматься говорящим и оцениваться им. Оценка всех будущих событий осуществляется говорящим в момент речи: *будет то же, что есть сейчас; будет так же, как и сейчас*. Говорящий устанавливает отношения между определяемыми предметами и определяющими их признаками, приписывает эти признаки предметам: *в комнате пустой; образ, древний и простой; окно открытое; цветная бабочка в шелку; пустынный простор синего моря*. Эти признаки мыслятся как реальные, реализуемые в будущем, но и наличествующие в настоящем, что подтверждает презентацию узуально-характеризующего оттенка имперфективного будущего синтаксического времени в тексте. Эти грамматические значения позволяют стереть границы между ментальным, социальным и эмоциональным пространством говорящего. Появляется эмоциональное состояние спокойствия, духовного равновесия, но в то же время сожаления и легкой грусти.

Литература

1. Петрухина Е.В. Русский глагол: категории времени и вида (в контексте современных лингвистических исследований). – М.: МАКС Пресс, 2009. – 208 с.
2. Современный толковый словарь русского языка / Гл. ред. С.А. Кузнецов. – М.: Ридерз Дайджест, 2004. – 960 с.
3. Шаповалова Т.Е. Категория синтаксического времени в русском языке. – М.: МПУ, 2000. – 151 с.
4. Шаповалова Т.Е. Субъективная семантика глагольных форм будущего времени в повести М.Ю. Лермонтова «Тамань» // Вестник Московского государственного областного университета. Сер. «Русская филология». – 2014. – № 4. – С. 14–18.

НЕРЕШЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОГО ОПИСАНИЯ АББРЕВИАТУР

Несмотря на давнюю традицию представления аббревиатур в словарях разных типов, до сих пор остаются нерешенными основные проблемы их лексикографической презентации: лексикализация аббревиатур и приобретение ими признаков обычного слова, изменения в семантике и развитие добавочных культурных коннотаций, деривационные возможности аббревиатур и их способность формировать словообразовательные гнезда.

лексикография, аббревиатура, полисемия и омонимия аббревиатур, культурные семы, аббродериваты.

Практика лексикографического описания аббревиатур восходит к двадцатым годам XX в., когда в 1922 г. в «Политическом словаре» впервые были зафиксированы слова, в том числе и сокращения разных типов, появившиеся в послереволюционное время. В 1924 г. в разных регионах страны выходят специализированные словари сокращений: «Краткий советский словарь общеупотребительных сокращений» (Ташкент), «Словарь советских терминов и наиболее употребительных иностранных слов. Объяснение сокращений и новых понятий, вошедших в разговорную и литературную речь при Советской власти» (Нижний Новгород), «Словарь вошедших в обиход сокращенных названий» (Владивосток), в которых расшифровывались сокращения, созданные «в огне революции» и отразившие всю «нервность и порывистость времени, все необычайное напряжение сил, когда мало 24 часов в сутки для работы и когда каждое громоздкое слово, каждая длинная надпись делаются лишними, ненужными и даже вредными» [2, с. 1]. В дальнейшем попытки создания специальных словарей сокращений не предпринимались вплоть до 1963 г., когда вышел «Словарь сокращений русского языка» Д.И. Алексеева, И.Г. Гозмана, Г.В. Сахарова, выдержавший четыре издания (последнее – в 1984 г.). Несколько словарей разных авторов выходит в 1990—2000-е годы, среди них «Словарь современных русских сокращений и аббревиатур» Н.Н. Новичкова (1995), «Новый словарь сокращений русского языка» под ред. Е.Г. Коваленко (1995), «Словарь сокращений современного русского языка» С.В. Фадеева (1997), «Словарь аббревиатур» А. Гривача (1999), «Новые сокращения в русском языке: 1996—1999» (2000), «Словарь сокращений современного русского языка» Г.Н. Складневской (2004) и др. Отражены аббревиатуры в многочисленных интернет-словарях сокращений, самым полным из которых считается словарь Sokr.ru Артемия Лебедева.

Представлены аббревиатуры и в толковых словарях, начиная с «Толкового словаря русского языка» под ред. Д.И. Ушакова (1935–1940) до современных толковых словарей 2000-х годов. Много новых аббревиатур включе-

но в «Русский орфографический словарь» под ред. В.В. Лопатина (1999). Содержатся они в «Словообразовательном словаре русского языка» А.Н. Тихонова (1985), в «Школьном словаре образования слов русского языка» М.Т. Баранова (2005), в качестве корневых элементов отаббревиатурных дериватов включены в «Школьный словообразовательный словарь» З.А. Потихи (1961), в «Школьный морфемный словарь русского языка» Н.А. Николиной (2010) и т.д.

Тем не менее, несмотря на такое многообразие словарей, нельзя сказать, что принципы лексикографического описания аббревиатур и сокращений русского языка сложились окончательно. Количество новых аббревиатур постоянно растет, появляются новые типы аббревиатур, происходят изменения в их семантике, употреблении и функционировании. Поэтому естественно, что практическая лексикография не в состоянии мгновенно реагировать на подобные изменения и фиксировать их в полном объеме. Нельзя не согласиться со словами И.И. Срезневского о том, что «трудность следить не только за умножением слов новых, но и за употреблением старых, за изменением смысла их, за особенными оттенками их в новых выражениях... заставляет глядеть на несовершенства словаря несравненно снисходительнее, чем на несовершенства других ученых трудов. Желать найти в словаре все возможные достоинства и досадовать, что в нем того нет, что понадобилось, столь же легко, сколько тяжело, при всей доброй воле, удовлетворять предполагаемым требованиям. Тем дороже должны быть ценимы труды тех ученых, которые даровитостью, умением, ученостью и терпением успевали превозмогать трудности, неразлучные с составлением словаря, и, пользуясь, работами предшественников, достигали в своих словарях счастливой полноты, сколько это было возможно в их обстоятельствах» [4, с. 64]. Эта мысль И.И. Срезневского справедлива и в отношении лексикографического описания аббревиатур. Опираясь на опыт предшественников, современные лингвисты и лексикографы говорят о новых тенденциях в развитии современной аббревиации и о новых подходах к их представлению в словарях, в том числе в словарях нового поколения.

Анализируя существующие словарные источники, в которых так или иначе представлены аббревиатуры, можно выделить ряд общих проблем, касающихся лексикографического описания аббревиатур.

Проблемным является вопрос о морфемном составе аббревиатур: «Ни в одном словаре не раскрывается морфемная структура слов-аббревиатур. Этот вопрос еще не до конца решен в современном языкознании», — замечает Е.С. Зайкова [1, с. 189]. В словообразовательных словарях З.А. Потихи, А.Н. Тихонова, в морфемном словаре Н.А. Николиной аббревиатура квалифицируется по-разному: или как сложносокращенное слово, состоящее из нескольких усеченных компонентов (у А.Н. Тихонова), или как слово с нечленимой основой (у З.А. Потихи и Н.А. Николиной), утратившее свою внутреннюю форму и семантическую связь с исходным словосочетанием и подвергшееся опрощению.

Еще одной нерешенной пока проблемой является лексикографическое описание отаббревиатурных производных. Из существующих на сегодняшний день словарей отдельные аббродериваты представлены в толковых словарях и «Словаре аббревиатур иноязычного происхождения» Л.А. Барановой (2009), однако они не дают полного представления о словообразовательных возможностях аббревиатур. В то же время многие аббревиатуры достаточно активно образуют словообразовательные гнезда, в ряде случаев – достаточно разветвленные, однако в полном объеме эти гнезда еще исследованы ни в теоретических работах, ни в лексикографических описаниях.

Своего решения требует проблема разграничения полисемии и омонимии в сфере аббревиации и представления их в словарях. Пока же авторы словарей сокращений в ряде случаев по-разному квалифицируют сходные явления.

С течением времени аббревиатуры могут переосмысливаться и приобретать новые лексические значения, добавочные коннотативные семы, культурные семы и т.п., уподобляясь обычным корневым словам, становясь полисемантическими. Формируются устойчивые сочетания, в состав которых входят аббревиатуры. Актуальными в этом отношении являются слова И.И. Срезневского о том, что хороший составитель словаря «обращает внимание на оттенки смысла, соединяемые со словами, отделяет каждый из них, не пропуская, между прочим, выражений поговорочных, в которых слова получили особенный смысл сами по себе или по соединению с другими словами» [4, с. 58]. Поэтому многие современные исследователи высказывают мысль о необходимости создания словаря нового типа, описывающего аббревиатуры и их дериваты с точки зрения структуры, семантики, прагматики, и в ряде случаев – лингвокультурологии. Для создания такого словаря необходимо и расширение источников, так как многие изменения, характерные для аббревиатур и их дериватов, проявляются в первую очередь в разговорной речи. Новый словарь должен отразить интеллектуализацию языка, с одной стороны, и его демократизацию, с другой, как «две разнонаправленные тенденции, определяющие характер и содержание современного русского литературного языка» [3, с. 44], поэтому «источники словаря, а затем и сам словарь должны отразить общественную языковую практику во всей ее сложности и многообразии. Основным принципом в формировании круга источников словаря должно стать расширение их типов и жанров» [3, с. 44]. Одним из важных источников, на наш взгляд, является язык неформальной Интернет-коммуникации (чаты, блоги, форумы, комментарии и т.п.), совмещающий свойства устной и письменной речи и не нашедший своего достаточно полного представления в современных лексикографических источниках. С целью повышения выразительности создаваемого текста участники Интернет-коммуникации часто прибегают к моделированию окказиональных аббревиатур, используя при этом общеязыковые правила их создания.

В языке печатных и электронных СМИ под влиянием английского языка активизируются сокращения, называемые аббревиатурами, включающие

в свой состав цифры и иные графические символы (*APQ8084*, *PANK®*, *SGP* +, *ВТБ 24*, *РБК 100* и т.п.), следовательно, речь можно вести о расширении традиционно выделяемых типов аббревиатур и о включении их в словарь.

Таковы общие проблемы лексикографического описания аббревиатур, требующие как теоретического осмысления, так и практической реализации в словарных описаниях нового типа.

Литература

1. Зайкова Е.С. Русская учебная деривационная лексикография // Русский язык: Человек. Культура. Коммуникация [Электронный ресурс] // Екатеринбург: УГТУ–УПИ, 2008. – С. 187–201. URL: <http://study.ustu.ru/view/aid/7439/1/sbornik.pdf>.

2. Словарь советских терминов и наиболее употребительных иностранных слов. Объяснение сокращений и новых понятий, вошедших в разговорную и литературную речь при Советской власти / Под ред. П.Х. Спасского. – Н. Новгород: б.и., 1924. – 56 с.

3. Сороколетов Ф.П. «Главное дело в дикционарии» // Русская речь. – 1996. – № 3. – С. 39–45.

4. Срезневский И.И. Словарь церковнославянского и русского языка, составленный Вторым отделением Академии наук. С. Петербург. I–IV, 1847 // Срезневский И.И. Русское слово. – М.: Просвещение, 1986. – С. 57–103.

М.Р. Шумарина (Россия, Балашов)

«МАГИЯ СЛОВА» КАК МИФОЛОГЕМА ОБЫДЕННОГО МЕТАЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ

Среди мифов наивной лингвистики одним из наиболее устойчивых и влиятельных является представление о магических свойствах речи, которое, в частности, получило отражение в фольклорных текстах различных жанров.

наивная лингвистика; обыденное сознание; мифологема; магическая функция речи.

Наивное знание о мире, которое противопоставлено знанию научному, включает в себя не только бесспорные факты, не опровергаемые наукой, но и многочисленные стереотипы, мифы, упрощения и даже откровенные заблуждения. Специалисты отмечают, что обыденное метаязыковое сознание во многом представляет собой совокупность целого ряда мифов, касающихся различных аспектов существования, функционирования, изучения языка. Можно сказать, что в коллективном метаязыковом сознании язык в целом представлен в виде некой мифологемы, в составе которой можно выделить частные мифологемы: «Орфография», «Норма», «Словарь» (и даже более узко – «Словарь В.И. Даля») и т.д.

Особая зона наивного сознания – это неконвенциональное отношение к языковому знаку, которое связано с верой в магическую силу слова. Магическая, или заклинательная функция языка, которую выделил Р.О. Якобсон, – это «как бы превращение отсутствующего или неодушевленного "третьего лица" в адресата конативного сообщения» [7, с. 200]. Адресатом «магического» текста выступают некие иррациональные силы, которые должны (могут) отреагировать на обращение определенными действиями.

Вера в магию речи восходит к «аксиоме первобытного ума» о соотношении имени и вещи, согласно которой имя есть часть вещи, а «действие на часть предмета (или на вещь, рассматриваемую как его часть) есть действие на самый предмет» [3, с. 30]. Неконвенциональное отношение к языку свойственно не только первобытно-мифологическому, но и религиозному сознанию, между которыми в данном случае трудно провести четкую границу. Недаром в языческих обрядах исследователи находили некий прообраз более поздних традиций богослужения. Ср.: «Язычник славянин считал своим долгом и правом – славословить богов, торжественными обрядами молений и жертвоприношений выражать чувства преданности к ним, – молить богов об освящении и очищении от всякого зла его самого и того, что ему нужно...» [6, с. 110–111]. И современные исследователи нередко фиксировали включение в дискурс фольклорного заговора текстов Священного Писания – Евангелий, псалмов, молитв.

Вера в «магию слова» воплощена в многочисленных текстах устного народного творчества, которое, как известно, аккумулирует именно наивные представления фольклорного социума о мироустройстве. Эта вера проявляется в различных волшебных словах и заклинаниях, которые способны приводить в действие тайные механизмы бытия. Так, в былинах о Добрыне Никитиче богатырю ворожит мать, «честна вдова Афимья Олександровна»; герои сказок прибегают к помощи разнообразных «волшебных слов»: *Избушка, повернись ко мне передом, к лесу задом; По щучьему велению, по моему хотению, ступайте, сани, в лес сами* и т.п.

На магические возможности речи обращают внимание и паремии: *Родительское благословение на воде не тонет, на огне не горит; Материнская молитва со дна моря вынимает; Аминь человека спасает*. При этом пословицы якобы противоположного содержания (*От аминя не прибудет; Аминем квашни не замесишь*) не столько отрицают силу священного слова, сколько ограничивают действие магии, напоминая о необходимости собственной повседневной активности человека (ср.: *На Бога надейся, а сам не плошай*).

Пословицы призывают осторожно обращаться со словом как источником иррациональной силы: *Не поминай черта к ночи; Не поминай лихо, пока оно тихо; Не к ночи будь помянут; Типун тебе на язык* и т.п.

Наиболее ярко представление о магии речи воплотилось в жанре **заговора**, онтологическую природу которого определяет вера в возможность изменять положение дел в реальном мире, воздействуя словом на мир немате-

риальных сущностей. Первоначально в заговорах ведущую роль играло не слово, а непосредственно магическое действие [напр.: 5, с. 146–147], однако развитие жанра привело к тому, что в заговоре «сила слова выступает во всей своей полноте, ... когда для достижения желанного результата ничего более не надобно, кроме произнесения магической формулы. Слово здесь своею силой ни с чем не делится» [5, с. 113]. Таким образом, заговор в коллективном сознании фольклорного социума оказывается теснейшим образом связанным именно с магической функцией произносимой речи. Недаром «народные названия заговоров указывают на их уже чисто словесную природу: *слово, приговор, наговор, шептанье*» [1, с. 62]. Ср. ироническую интерпретацию веры крестьян в «слово»: – *А вон, никитовскую землю какие-то чухонцы тогда купили, так она у них никак не сходила* [То есть не переставала давать высокий урожай – М.Ш.]. ... / – **Слово** небось **знают**, вот и не сходит. / – *Это верно*, – *согласился Софрон*, – **как для плода, так и для земли надо слово знать**. *А кто его нынче знает? Вишь, молодежь-то какая пошла* (П. Романов. Хорошие места).

Следы словесной магии обнаруживаются в таком жанре традиционного детского фольклора, как заклички – это песенки-обращения к силам природы, к животным, птицам и т.п.: *Дождик, дождик, пуще, / Дам тебе я гущи, / Дам тебе я ложку, / Хлебай понемножку*. Вера в магию слова отразилась и в приговорках – так называют словесное сопровождение различных действий игрового и неигрового характера. Например, ребенок, бросая в печку или под печку выпавший молочный зуб, повторяет: *Мышка, мышка, на тебе зуб костяной, дай мне зуб золотой*. Это своеобразное заклинание, которое обеспечивает в будущем появление крепкого зуба на месте слабого молочного.

Вообще в детском фольклоре активно проявляется свойственная наивному сознанию уверенность в магической силе речи. Так, особые приговорки «отменяют» сказанное: *Шел крокодил, / Твое слово проглотил, / А мое оставил / И печать поставил; Я тебя не слушаю, посолю и скушаю*. Другие приговорки «закрепляют» сказанное слово, чтобы его нельзя было отменить: *Пять, пять, мое слово не менять; Красная звезда – мое слово навсегда*. Ответом на дразнилки ребенок «снимает» с себя нежелательную оценку и «передает» ее другому: *Кто обзывается, тот сам так называется; Обзываешь ты меня – переводишь на себя*.

Важно отметить, что для заговора, заклички, приговорки и т.п. характерна актуализация не только магических, но и **эстетических** свойств речи. Этот синкретизм согласуется с особенностями психики человека, поскольку «неконвенциональная трактовка знака в сакральном тексте предстает как иррациональное и субъективно-пристрастное отношение к слову. Это роднит религиозное восприятие священного слова и художественное (эстетическое) отношение к речи, т.е. сближает магическую функцию языка с его эстетической функцией» [4, с. 44]. Эстетическое оформление речи, во-первых, усиливает ее суггестивность, которая воздействует не столько на иррациональные силы, сколько на конкретных участников магического обряда (прежде всего

за счет ритмической организации), а во-вторых, удовлетворяет глубинную потребность человека в красоте. Н.Б. Мечковская обращает внимание на то, что специалистами используется особый термин – «двукорневое слово *мифопоэтический* (например, *мифопоэтическое сознание, мифопоэтическая традиция* и т.п.) – для того, чтобы подчеркнуть общий **образный** характер мифологического и художественного видения мира» [Там же, с. 46]. Усиление значимости «словесного» компонента заговоров предопределило и вектор развития самого жанра – все более активное использование средств эмоционального воздействия. Поэтому язык заговоров металогичен, они насыщены различными средствами речевой образности [см.: 2, с. 200].

Представление о «магии слова» является одним из самых устойчивых мифов наивного сознания и проявляется не только в фольклоре, но и в текстах художественной литературы. Этот миф культивируется представителями так называемой «любительской лингвистики» и находит сочувствие и поддержку в самых разных слоях современного общества, активно влияет на языковую политику и языковое строительство, а потому требует внимательного изучения.

Литература

1. Аникин В.П. Русское устное народное творчество. – М.: Высшая школа, 2004. – 735 с.
2. Власова З.И. К изучению поэтики устных заговоров // Русский фольклор. – М.: Наука, 1972. – Вып. 13. – С. 194–201.
3. Крушевский Н.В. Заговоры как вид русской народной поэзии // Избранные статьи и работы по языкознанию. – М.: Наследие, 1998. – С. 25–47.
4. Мечковская Н.Б. Язык и религия: лекции по филологии и истории религий. – М.: ФАИР, 1998. – 349 с.
5. Познанский Н.Ф. Заговоры: опыт исследования происхождения и развития заговорных формул. – М.: Индрик, 1995. – 352 с.
6. Срезневский И.И. Святилища и обряды языческого богослужения древних славян. – Харьков, 1846. – 107 с.
7. Якобсон Р. Лингвистика и поэтика // Структурализм: «за» и «против». – М.: Прогресс, 1975. – С. 193–230.

Раздел 3

Лингводидактика и методика преподавания филологических дисциплин в XXI веке



О.М. Александрова (Россия, Москва)

ЦЕЛИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО СОЦИУМА

В статье рассматривается проблема целей обучения русскому языку с позиций реалий и потребностей современного российского социума; обосновывается необходимость формирования целей обучения русскому языку в контексте аксиологической, коммуникативной и когнитивной значимости учебного предмета «Русский язык» в системе школьного образования.

цели обучения русскому языку, компетентностный подход, аксиологическая, коммуникативная, когнитивная составляющие целеполагания.

Школьное образование представляет собой сложную систему, которая характеризуется, с одной стороны, устойчивостью, обеспечивающей культурную преемственность, исторические традиции обучения и воспитания, с другой – динамичностью – способностью адаптироваться к переменам государственно-политического, социально-экономического характера, что позволяет ей адекватно реагировать на изменяющиеся потребности общества.

Процессы глобализации, информационная революция, быстрое обновление научных знаний, высокий уровень профессиональной мобильности, увеличение масштабов миграционных процессов, характерные для России начала XXI века, выдвинули новые требования к качеству школьного образования и его результатам, обусловили принципиально иные запросы личности и семьи, ожидания общества и требования государства в сфере школьного образования. Важнейшими качествами личности, которые призвана воспитать современная школа, становятся инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни.

Новые вызовы времени поставили перед современной российской школой глобальную задачу обеспечения вхождения человека в социальный мир и его продуктивную адаптацию и аккультурацию в этом мире, потребовали определения целей школьного образования в контексте изменившейся социально-экономической и общественно-политической ситуации в стране и мире. С этих позиций направленность школьного образования на раскрытие способностей каждого ученика, воспитание личности, готовой к жизни в высокотехнологичном мире, становится приоритетом в системе современного целеполагания.

Такое определение глобальной цели общего образования обусловило необходимость смены образовательной парадигмы российской школы: от цели ретрансляции знаний к формированию совокупности универсальных способов действий, порождающих образ мира и определяющих способность личности к обучению, познанию, сотрудничеству, освоению и преобразованию окружающего мира [2, с. 6].

Это, в свою очередь, потребовало введения в современный образовательный контекст понятия ключевая компетенция как личностно и социально ориентированный результат обучения [3]. Поэтому цели школьного образования и воспитания представлены в современной концепции образования как система ключевых задач (компетентностей), направленных на общекультурное и когнитивное развитие учащегося и ориентированных на результаты обучения.

Глобальные образовательные цели инкорпорируются в собственно предметные цели-ориентиры и требования к результатам освоения содержания учебного предмета на личностном, метапредметном и предметном уровнях для всех ступеней школьного образования. При этом требования к результатам освоения основных общеобразовательных программ представляют собой операциональное описание целевых установок общего образования.

Значение русского языка как учебного предмета в достижении глобальных целей школьного образования и результатов обучения и воспитания детерминировано сущностью человеческого языка как полифункционального явления, что вводит язык в предметную область разных наук и предопределяет метапредметную роль учебного предмета «Русский язык» в системе общего образования.

Выполняя свои базовые функции (когнитивную и коммуникативную, а также соотносящуюся с последней – кумулятивную), язык является важнейшим средством общения и выражения мысли. Язык объединяет людей, регулирует их межличностное и социальное взаимодействие, координирует их практическую деятельность, участвует в формировании мировоззренческих систем и национальных образов мира, обеспечивает хранение и передачу информации, традиций культуры и истории народа, формирует сознание и самосознание человека [1, с. 609].

В системе школьного образования учебный предмет «Русский язык» обеспечивает развитие интеллектуальных и творческих способностей ребен-

ка, развивает его абстрактное мышление, память и воображение, формирует навыки самостоятельной учебной деятельности, самообразования и самореализации личности. Обучение русскому языку совершенствует духовную и коммуникативную культуру ученика, влияет на качество обучения всем другим школьным предметам, а в дальнейшем способствует овладению будущей профессией.

Сказанное обуславливает необходимость формирования целей обучения русскому языку с позиции аксиологической, коммуникативной и когнитивной значимости этого учебного предмета в системе школьного образования.

Аксиологическая составляющая целеполагания

Социальная ситуация развития современного российского общества, кардинальные изменения в социально-экономической и общественной жизни, сложность происходящих социально-культурных процессов, усиление негативных тенденций в развитии духовной культуры актуализировали проблему ориентации школьника в окружающем его мире объективных ценностей. Россия в определенной мере переживает кризис системы социализации подрастающего поколения. Под влиянием изменений в социуме меняются ценностные системы. Развитие информационных и компьютерных технологий, Интернет, развитие процессов глобализации приводят к отходу от духовной культуры России, от российских национальных ценностей и традиций [5, с. 7]. Все это обуславливает особую значимость реализации ценностных ориентаций в системе обучения русскому языку в школе.

Задачи воспитания уважительного отношения к родному языку, сознательного отношения к нему как к феномену культуры, понимания его роли в жизни человека, общества и государства, формирования представлений о речевом идеале и потребности ему следовать, способности оценить эстетические возможности русского языка всегда составляли одно из важнейших направлений при определении целей обучения русскому языку в школе. Тем не менее сегодня речевое пространство российского общества в целом и ученической среды в частности не соответствует традиционно намечаемым ценностным ориентациям, что свидетельствует и о неблагополучии духовно-нравственного состояния нашего общества.

Сегодня как никогда важно создать целостную методическую систему, раскрывающую феномен отечественного языка как одной из значимых ценностей русского народа, определить привлекательные для современного школьника ценностные ориентации, которые могут формироваться в процессе изучения русского языка в современных условиях и разработать пути их представления в школьном курсе [5, с. 9].

Одним из приоритетных направлений реализации аксиологической составляющей курса русского языка в школе является усиление его культурно-исторической составляющей. В основу культурно-исторического аспекта целеобразования в современных условиях должна быть положена ориентация не только на формирование самых общих представлений о взаимосвязи языка и культуры, истории народа – его носителя, о национально-культурной

специфике русского языка, но и на овладение концептами как традиционной, так и современной русской (и шире – российской) культуры, выявление общего и специфического в культуре русского и других народов России и мира. При таком целеполагании школьный курс русского языка может быть выстроен с учетом особенностей диалога культур и межкультурной коммуникации, что особенно важно для социализации и аккультурации школьника в многонациональном и поликультурном мире.

Коммуникативная составляющая целеполагания

Владение родным языком, умение общаться, добиваться успеха в процессе коммуникации являются теми характеристиками личности, которые во многом определяют достижения человека практически во всех областях жизни. В социокультурных условиях начала XXI в. формирование коммуникативной компетенции позиционируется как одна из стратегических целей школьного курса русского языка. Коммуникативная компетенция принадлежит к числу базовых универсальных учебных действий, поскольку имеет важнейшее значение в процессах социальной адаптации и аккультурации ребенка. В обобщенном виде ориентация обучения русскому языку на коммуникативное развитие личности реализуется в направленности образовательного процесса на формирование и совершенствование умений понимать мысли других людей и способности выразить свои, умений аргументировать свою точку зрения, спорить и отстаивать свою позицию, готовности к сотрудничеству и продуктивному коммуникативному взаимодействию.

Развитие коммуникативной компетенции происходит в процессе овладения содержанием всех учебных предметов в школе, однако только на уроках русского языка этот процесс имеет целенаправленный характер. Другими словами, коммуникативные универсальные учебные действия, которые поддерживаются целым комплексом школьных предметов, являются в то же самое время предметными компетенциями, входящими в коммуникативную составляющую целеполагания для учебного предмета «Русский язык». С этих позиций определение операциональных целей обучения (требований к результатам освоения программы), направленных на формирование коммуникативных универсальных учебных действий, осуществляется на двух уровнях – метапредметном и предметном. В самом общем виде они могут быть сформулированы как существенное продвижение в овладении умениями аудирования, чтения, говорения и письма как видами речевой деятельности, как средством получения различной информации, в том числе знаний по разным учебным предметам, и средством коммуникативно целесообразного, эффективного взаимодействия с окружающими людьми в различных ситуациях формального и неформального межличностного и межкультурного общения.

Когнитивная составляющая целеполагания

Когнитивный аспект определения целей обучения русскому языку традиционно связывается с направленностью образовательного процесса на формирование таких познавательных действий, как сравнение, анализ, син-

тез, абстракция, обобщение, классификация, установление определенных закономерностей и правил; конкретизация и т.п. В отношении совершенствования механизмов мышления русский язык стоит в одном ряду с математикой, поскольку работа с лингвистическим (языковым) материалом предполагает опору на определенные когнитивные действия и их развитие. Поэтому когнитивный аспект целеполагания традиционно связывается с презентацией лингвистических понятий, а также с развитием учебных языковых умений и навыков.

Однако человек в коммуникации выступает не только как человек говорящий, но прежде всего как человек мыслящий и умеющий адекватно излагать свои мысли и понимать чужие, поскольку взаимосвязь языка и мышления является научным фактом: «речь <...> нечто большее, чем внешнее орудие мысли; она включается в самый процесс мышления как форма, связанная с его содержанием. Создавая речевую форму, мышление само формируется» [7, с. 395]. Плохая (в смысловом, коммуникативном, языковом отношении) речь свидетельствует о несформированных когнитивных моделях, отсутствии информационных фрагментов, связи между ментальными и вербальными структурами [4, с. 39].

Поэтому современная концепция курса русского языка в школе исходит из одного из основополагающих положений когнитивной лингвистики и психологии, в соответствии с которым язык рассматривается как когнитивный процесс, осуществляемый в коммуникативной деятельности и обеспечиваемый особыми когнитивными структурами и механизмами в человеческом мозгу [6, с. 23–36]. Исходя из этого, в системе современного целеполагания когнитивность становится важнейшим компонентом формирования коммуникативных способностей учащихся и обуславливает ориентацию обучения на развитие познавательных, мыслительных способностей не только при овладении лингвистическими знаниями и языковыми умениями, но непосредственно в процессе формирования коммуникативной компетенции ученика.

Когнитивное развитие ребенка в настоящее время рассматривается и в связи с процессами овладения средствами и способами переработки информации, со становлением самой когнитивной системы со всеми такими ее составляющими, как восприятие, воображение, умение рассуждать, выдвигать гипотезы, решать проблемы и т.п.

Таким образом, когнитивный аспект целеполагания актуализирует направленность процесса обучения русскому языку на взаимосвязанное формирование познавательных (когнитивных) и коммуникативных универсальных учебных действий. Такая целевая установка находит отражение в требованиях к результатам освоения курса, где предусматривается формирование не только научных представлений о языке, базовых понятий лингвистики, основных единиц и грамматических категорий языка, элементов современной теории речевого общения и теории речевой деятельности, но

и умений нормативного, целесообразного, уместного использования языковых средств в разнообразных условиях общения.

Поскольку глобальные цели общего образования определяются как система ключевых задач (компетенций), отражающих направления формирования качеств личности, постольку цели обучения русскому языку выстраиваются с учетом компетентностного подхода и ориентированы на взаимосвязанное формирование коммуникативной, лингвистической и языковой, лингвокультурологической компетенций как результата освоения содержания школьного курса русского языка. Обозначенные виды компетенций соотносятся с аксиологической, коммуникативной и когнитивной составляющими целеполагания.

Литература

1. Арутюнова Н.Д. Язык // Русский язык: Энциклопедия / под ред. Ю.Н. Караулова. – М.: Дрофа, 1997. – 703 с.
2. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В. и др. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли. Система заданий: пособие для учителя / под ред А.Г. Асмолова – М.: Просвещение, 2010. – 159 с.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. [Электронный ресурс] // URL: <http://aspirant.rggu.ru/article.html?id=50758>.
4. Бутакова Л.О. Языковая способность – речевая компетенция – языковое сознание индивида // Русский язык: исторические судьбы и современность. – М. Изд-во Моск. ун-та 2004. – С.39.
5. Быстрова Е.А. Аксиологический подход в преподавании русского языка в современной школе // Аксиологические аспекты в методике преподавания русского языка (профессиональный и общеобразовательный уровни. – М.: МПГУ, 2009. – С. 7–9.
6. Кубрякова Е.С. Когнитивные аспекты словообразования и связанные с ним правила инференции (семантического вывода) // Новые пути изучения словообразования славянских языков. – Магдебург, 1997. – С.23–36.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб, 2009. – 705 с.

М.А. Аристова (Россия, Москва)

МЕСТО И РОЛЬ ФОЛЬКЛОРНОГО КОМПОНЕНТА В СОДЕРЖАНИИ КУРСА ЛИТЕРАТУРЫ НАЧАЛЬНОЙ И ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ

В статье рассматривается вопрос о месте и роли фольклора как компонента содержания современного курса литературы в школе, а также преемственность в изучении фольклора между начальной и основной школой.

фольклор, литературное чтение, начальная и основная школа, русская литература, жанры фольклора.

В соответствии с государственным стандартом второго поколения курс «Литературное чтение» для начального звена общеобразовательных учреждений содержит разнообразные художественные тексты, среди которых большое место занимают произведения фольклора русского и других народов, что отвечает психологическим особенностям и возрастным интересам учащихся. Согласно примерной программе начального общего образования литературное чтение включает как малые фольклорные жанры (народные песни, потешки, пословицы, поговорки, загадки и др.), так и народные сказки, а также литературные сказки русских и зарубежных писателей [4, с. 61]. В процессе изучения этого материала происходит формирование первоначальных представлений младших школьников о структуре и типологии, идейно-художественных особенностях различных жанров устного народного творчества. В то же время наличие во многих современных учебниках большого количества произведений фольклора, представляющих культуру разных народов, дает возможность нацелить работу в классе на осуществление межкультурной коммуникации. Такое многообразие явлений национального фольклора позволяет учащимся увидеть и осознать их сходства и различия, общее и особенное, специфическое.

В процессе изучения фольклора младшие школьники не только совершенствуют технику чтения, приобретают читательский опыт, развивают свою речь в ходе обсуждения произведений, но и на доступном уровне получают необходимые теоретические знания. Все это позволяет им успешно справляться с гораздо более сложной программой основной школы. Открывающий ее пятый класс во многом сохраняет преемственность с начальным звеном. Большинство современных программ предусматривает расположение литературно-художественного материала по тематическому принципу, что хорошо знакомо ученикам по урокам литературного чтения в младших классах. Это касается, прежде всего, разделов, в которых представлен фольклор. Особое внимание здесь уделяется изучению сказок – как народных, так и литературных, но по сравнению с младшей школой, они не только больше по объему, но и гораздо сложнее по проблематике. Так, если в младших классах дети знакомятся с русскими народными сказками «Котфей Иванович», «Заклятый царевич», «Скорый гонец», то в 5 классе они читают «Перышко Финиста – Ясна сокола», «Лиса и дрозд», «Ванюшка и царевна» и ряд других народных сказок. Сходным образом расположен и материал по литературным сказкам русских и зарубежных писателей.

Успешно освоить этот непростой материал помогает опора на изученное в младшей школе. Работая над фольклорными сказками, дети вспоминают хорошо знакомую им типологию сказок и достаточно легко определяют, что, например, «Перышко Финиста – Ясна сокола» – это яркий образец волшебной сказки, «Лиса и дрозд» – принадлежит к сказкам о животных, а «Ванюшка и царевна» – бытовая сказка. Ребята, хорошо подготовленные в начальной школе, не затрудняются и с более сложными заданиями, направленными на поиск традиционных сказочных элементов. При этом на

более высоком уровне они уже оказываются способны, под руководством учителя, выявлять общность сюжетов в сказках разных народов, рассуждать о соотношении нравственных ценностей, которые отражают этические представления каждого из них. Этот важнейший воспитательный аспект работы помогает продолжать начатое в младшей школе формирование толерантности к носителям иной культуры, развитие этических чувств, понимания и сопереживания, доброжелательности и отзывчивости, а также добиваться того, чтобы дети постепенно приходили к осознанию общечеловеческих ценностей, отраженных в фольклоре разных народов.

Очень большое значение с точки зрения подготовки к дальнейшему изучению сложных в идейно-художественном отношении произведений русской литературы имеет работа над литературными сказками. В младшей школе юные читатели впервые не только знакомятся с такого рода художественными текстами, но и получают первоначальные теоретические представления, помогающие понять их специфику. Учащиеся узнают об отличиях авторской сказки от народной, наблюдают некоторые особенности использования каждым из писателей фольклорных элементов. В 5 классе, знакомясь со сказками А.С. Пушкина, С.Т. Аксакова, П.П. Ершова, а также ряда зарубежных писателей (Х.К. Андерсена, А. де Сент-Экзюпери и др.), школьники углубляют свои представления. Учителю необходимо привлекать их внимание к своеобразию сочетания в таких сказках реального и фантастического, вневременного, общечеловеческого и достаточно конкретного, связанного с приметами определенного исторического времени в жизни того или иного народа. В дальнейшем работа в этом направлении должна быть продолжена, но уже на ином материале.

В современных программах и учебниках по литературе после пятого класса устное народное творчество не занимает столь значительного места, но это не означает, что фольклорные произведения, особенно сказки, так полюбившиеся юным читателям и во многом открывшие им путь к постижению русской литературы, окончательно исчезают из поля зрения. Было бы большой педагогической ошибкой не использовать тот большой образовательно-воспитательный потенциал, который может и должен быть реализован с позиции преемственности в обучении школьников младшего и среднего, а затем старшего звена. Именно на такое методическое решение нацеливают современные образовательные стандарты как авторов учебников и программ, так и учителей.

В ходе изучения целого ряда произведений русской литературы XIX и XX веков обращение к фольклорному элементу, входящему в их структуру, необходимо и оправданно. При этом речь должна идти не только о таких жанрах, как басня (например, басни Крылова в 5-6 классах) или сатирическая литературная сказка (как правило, это сказки М.Е. Салтыкова-Щедрина в 6-7 классах), но и о произведениях других жанров, которые могут продемонстрировать более сложное взаимодействие литературы и фольклора.

Как отмечает С.А. Джанумов, «для писателей фольклор всегда являлся неисчерпаемым источником познания духовной жизни народа, одним из важнейших средств обогащения собственного художественного творчества элементами народной культуры, народно-поэтическими сюжетами, мотивами и образами, жанрово-стилистическими формами» [2, с. 1143]. Вот почему так важно не только с образовательной, но с воспитательной точки зрения продолжать работу с фольклорными элементами в литературных произведениях, изучаемых в основной и старшей школе. В то же время такие взаимосвязи не всегда очевидны, и на выявление их должна быть нацелена специальная работа. Рассмотрим некоторые из возможных линий, по которым целесообразно проводить сопоставления.

Совершенно очевидно, что не обойтись без внимания к фольклорному элементу при изучении баллады В.А. Жуковского «Светлана» и «Песни ... про купца Калашникова» М.Ю. Лермонтова (7–8 классы). Но необходимость обратиться к фольклорному компоненту возникает и при работе над романами «Евгений Онегин», «Война и мир», поэмой «Кому на Руси жить хорошо» и многими другими произведениями (9–10 классы). При этом важно не просто отмечать наличие тех или иных фольклорных элементов, а устанавливать их функцию в общей структуре, идейно-художественную значимость, определять, в какой мере тот или иной писатель сохранял основу народно-поэтической традиции, а в чем отступал и почему. Такая работа невозможна без опоры на те знания, которые были получены учениками при изучении фольклора в предшествующих классах. Для того чтобы к 9 классу этот материал продолжал оставаться для них актуализированным, необходимо последовательно, из класса в класс проводить принцип преемственности в изучении фольклора и тогда, когда специально выделенные для этого разделы уже не входят в состав программ и учебников.

Более подробно проиллюстрируем рассмотренные позиции на примере изучения романа «*Капитанская дочка*» А.С. Пушкина. Фольклорные элементы представлены в этом произведении широко и многопланово: в речи персонажей, в описании действующих лиц, в сюжетных линиях, в выборе эпиграфов. Последнее очень важно для понимания особенностей композиционной структуры «Капитанской дочки», в которой, на первый взгляд, представлены два враждующих мира, разделенных непреодолимой чертой [3, с. 215]. В процессе работы над романом целесообразно составить таблицу, в которую учащиеся записывают *эпиграфы* в два столбика: 1) «Дворянский мир» и 2) «Крестьянский мир». В первый попадут, в основном, эпиграфы, взятые из литературных произведений русских писателей XVIII века (об этом сообщается в сносках к тексту романа), а во втором – из фольклорных произведений: *пословицы, поговорки, народные песни*. Учащиеся вспоминают, что им известно об этих жанрах фольклора, приводят свои примеры, и вместе с тем отмечают, что с помощью эпиграфов Пушкин помогает читателю погрузиться в атмосферу, в которой происходит то или иное событие,

дает возможность читателю уловить ход движения художественной мысли произведения.

Другой вид работы с фольклорным элементом в романе связан с анализом *образа Пугачева* – народного заступника, близкого фольклорной традиции. Во многом его помогают создать такие элементы, как речевые и портретные детали. Недаром, отступая от исторических свидетельств, Пушкин рисует Пугачева могучим, физически сильным и выносливым человеком, наделенным яркой, запоминающейся внешностью. Именно таким предстает *былинный герой*, с которым ученики познакомились в предшествующих классах. Возможно предложить им самостоятельно провести сопоставление образа Пугачева из романа и одного из героев русских былин.

Особый интерес представляет речь Пугачева. Анализируя ее, учащиеся увидят, сколь широко в речевой характеристике этого героя используются *загадки, пословицы и поговорки*, в которых выражаются важнейшие морально-этические представления русского народа. Здесь также необходима опора на материал, изученный на более раннем этапе. Например, в связи с работой над эпизодом с исполнением старинной бурлацкой песни «Не шуми, мати зеленая дубровушка...» активизируются знания учащихся о народной песне. Особое внимание следует обратить на важную в идейно-художественной структуре романа пословицу – «*Казнить так казнить, миловать так миловать*», которая поможет ввести в круг обсуждаемых вопросов тему милости и милосердия в романе и вместе с тем активизировать знания учащихся об устном народном творчестве как воплощении вековой мудрости и нравственных представлений народа. В завершении этой работы учащиеся самостоятельно приходят к выводу о том, что фольклорные элементы, использованные в романе, показывают народность образа Пугачева, его неразрывное родство с народной стихией.

Особую трудность представляет выявление *авторской позиции* при изучении «Капитанской дочки» в школе. И в этом отношении целесообразно снова опереться на фольклорные элементы романа. Во-первых, учащимся предлагается проанализировать *калмыцкую сказку* об орле и вороне, которую Пугачев рассказывает Гриневу, и установить различия в ее понимании этими героями. Важно подчеркнуть, что к этому моменту Гринев относится к Пугачеву как к человеку с глубокой симпатией и признательностью за проявленное со стороны грозного предводителя восставших доброе отношение к нему – офицеру царской армии. Но для Гринева неприемлемо пролитие крови, а потому мораль сказки: «Чем триста лет питаться падалью, лучше раз напиться живой кровью» – он не разделяет. «Жить убийством и разбоем значит по мне клевать мертвечину», – говорит Гринев Пугачеву. Эта позиция оказывается ближе к авторской: не случайно именно Гриневу Пушкин доверяет высказать важнейшую идею: «Не приведи Бог видеть русский бунт, бессмысленный и беспощадный». Так, благодаря анализу сказки, учащиеся выходят на уровень постижения принципиально значимого аспекта авторской позиции: людей разделяют не столько национальные и даже сословные

различия (именно последнее по ходу развития сюжета постепенно исчезает в отношениях между Гриневым и Пугачевым), сколько разность жизненных позиций и мировоззрения.

Но указанным эпизодом включение сказочного элемента в художественную структуру романа не исчерпывается. Для того чтобы выявить его, необходимо более детально вспомнить основные образы, мотивы и сюжетные линии *волшебной сказки*. Целесообразно обратиться к хорошо известной учащимся сказке об Иванушке-дурачке. Из родительского дома он пускается в странствие по свету за своей невестой – девицей-красавицей, с которой был разлучен злой судьбой. Сопоставляя эту сказку с романом, можно выделить несколько явных сюжетно-образных параллелей: герой сбивается с пути (эпизод бурана), и на помощь ему приходит «чудесный помощник» (вожатый-Пугачев). В чудесном спасении героя волшебных сказок часто значимую роль играет какой-то знаковый предмет-подарок (заячий тулупчик). Конечно же, у героя есть злодей-противник, которого помогают победить добрые силы, а заканчивается все чудесным спасением и свадьбой [1, с. 155–157].

Но эти параллели с волшебной сказкой в романе Пушкина преобразованы в соответствии с его главной идеей. Чтобы учащиеся смогли увидеть это, можно сначала рассмотреть эпиграф к главе XII, в которой речь идет о чудесном избавлении Маши Мироновой благодаря заступничеству Пугачева и соединении влюбленных. В.Б. Шкловский отмечает: «Эпиграф взят из свадебной песни; запись сделана самим Пушкиным. ... Песня, похожая на приведенную в эпиграфе, поется тогда, когда невеста сирота и ее выдают замуж посаженный отец и посаженная мать. В данном случае посаженным отцом как бы является Пугачев, что увеличивает трагичность главы, так как Пугачев казнил родителей Мироновой» [5, с. 82–83]. Все это похоже и вместе с тем непохоже на волшебную сказку: сначала «злодей» Пугачев, превращаясь в «доброе волшебника», помогает влюбленным, а потом свою роль благодетельницы исполняет Екатерина, из строгой и беспощадной императрицы становясь «доброй феей».

Так выявление фольклорных элементов в «Капитанской дочке» помогает учащимся увидеть не только роман о «русском бунте», но и глубокое и очень современное по звучанию произведение о вечных проблемах человеческой жизни: о милосердии и жестокости, о добре и зле, понимании и нетерпимости, чести и предательстве, любви и ненависти. А для юного читателя такое «напоминание» о сказках, любимых всеми с детства, послужит еще одним стимулом развития интереса к творчеству Пушкина и его роману «Капитанская дочка», вдумчивому его прочтению, размышлению вместе с автором на серьезные, актуальные и для нашего времени темы. Ведь, как верно подметил сам Пушкин, «сказка ложь, да в ней намек – добрым молодцам урок».

Литература

1. Азарова Н.М. Текст. Пособие по русской литературе XIX века. В 2 ч. Ч.2. – М.: Прометей, 2000. – 304 с.
2. Джанумов С.А. Фольклоризм // Литературная энциклопедия терминов и понятий/ Под ред. А.Н. Николюкина. – М.: НПК «Интелвак», 2001. – С. 1143.
3. Лотман Ю.М. Идеиная структура «Капитанской дочки» // Ю.М. Лотман. Пушкин. – СПб., 1995. – С. 212–227.
4. Примерные программы начального общего образования. В 2 ч. Ч.1. – М.: Просвещение, 2008. – 317 с.
5. Шкловский В.Б. Заметки о прозе русских классиков. – М.: Советский писатель, 1955. – 460 с.

Л.Р. Бердышева (Россия, Москва)

СОВРЕМЕННАЯ ДЕТСКАЯ ЛИТЕРАТУРА В КОНЦЕПЦИИ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье обосновывается актуальность темы современной детской литературы в школьной программе на основе анализа примерных программ по литературе и изучения состояния чтения учащихся в основной школе.

ФГОС, примерная программа по литературе, детская литература, критерии отбора.

Введение нового ФГОС, основанного на системно-деятельностном подходе, влечет за собой ряд серьезных изменений в составе, структуре, дидактическом содержании и функциях примерных программ по литературе. Определение характера этих изменений, их направленности, динамики, масштаба и перспектив является условием для разработки новых литературных программ для основной школы, которые будут соответствовать новым ФГОС.

Анализ нормативных документов, в частности, Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, показывает, что главным фактором тех или иных изменений в примерных программах по литературе является системно-деятельностный подход, предполагающий акцент на организации самостоятельной учебной деятельности учащихся и на достижении метапредметных результатов освоения основной образовательной программы. В связи с этим меняется как содержание программ, так и их функции.

Мониторинг действующих примерных программ по литературе выявил требующую переработку содержания и дидактических единиц, чтобы реализовать следующие идеи ФГОС:

– внимание к личностному развитию школьников;

- достижение метапредметных результатов, в числе которых – умение работать с информацией, организация самостоятельной деятельности, определение сферы интересов, социализация учащихся;
- отражение различных видов деятельности при изучении той или иной темы;
- воспитание привычки к чтению и развитие литературного вкуса;
- использование интернет-ресурсов и новых информационных технологий, особенно в проектной деятельности учащихся;
- развитие творческой самостоятельности школьников, в том числе с помощью системы уроков развития речи;
- мотивация к изучению литературы как учебного предмета и воспитание квалифицированного современного читателя, творческой, развивающейся личности;

Анкетирование школьных учителей, обратная связь на лекциях и методических семинарах свидетельствуют о том, что учителя и ученики сегодня остро нуждаются в подобных программах по литературе, которые являются основной частью учебного процесса. Безусловно, эти программы должны быть дополнены современными художественными текстами, интересными и близкими современному поколению учащихся.

В действующих программах и учебниках по литературе очень мало внимания уделяется современной литературе. Произведения современных авторов (мы говорим о текстах приблизительно 15–20-летней давности) начинают появляться ближе к старшей школе. Но в последние годы появилось много книг современных писателей о подростках и для подростков 11–13 лет. Эти произведения достойны внимания школьных учителей, чтобы они могли рекомендовать их учащимся для самостоятельного чтения. По некоторым книгам можно провести уроки-презентации. Тем более многие современные произведения выложены в электронном виде в интернете, поэтому проблем с художественным текстом не будет. Ученикам нужно дать навигатор достойных и интересных современных произведений, ориентированных на лучшие традиции русской и мировой литературы, воспитывающие духовно-нравственные качества личности и формирующие эстетические вкусы современных читателей. Многие современные писатели имеют собственные сайты и доступны для дистанционного общения со своими читателями. Это развивает поисковые навыки учеников и учит пользоваться новыми информационными технологиями. Учащиеся могут задать вопрос в электронном виде и получить ответ, оставить свою рецензию на прочитанную книгу и принять участие в виртуальных дискуссиях. Этот факт может благоприятно сказаться на развитии потребности учащихся в творческом самовыражении. Кроме того, чтение современных текстов в электронном виде может подвигнуть школьников к самостоятельному подбору иллюстраций (может быть, из хорошо знакомой им подростковой культуры), изменить или продолжить текст по своему выбору, стать тем самым автором нового текста, и отослать его сверстникам, получать от них отзывы. Через совместное

обсуждение литературных тем и героев формируется умение формулировать и аргументировать свое мнение, давать собственную оценку прочитанному и фактам современной жизни.

Рекомендованные учителем современные книги, интересные учащимся средних классов, могут способствовать развитию творческих и исследовательских способностей учащихся, расширяя их читательский кругозор и знания современной действительности. К 9 классу учащиеся будут иметь возможность проанализировать творчество наиболее понравившегося писателя в художественной динамике (некоторые современные авторы уже на данный момент имеют целые серии книг), использовать рекомендуемые учителем или отобранные лично учениками биографические и критические материалы для создания собственного исследования современной литературы.

Первым шагом для учителя при знакомстве учащихся с современной литературой, конечно, является подбор текстов. В этом, безусловно, ему может и должен помочь квалифицированный библиотекарь.

Со временем учащиеся сами смогут находить и рекламировать новые книги, близкие им по духу времени и манере выражения, готовить обзоры книжных новинок и делиться впечатлениями о прочитанной современной литературе.

В 2014 году в Центральной городской детской библиотеке имени А.П. Гайдара вышел уже восьмой выпуск ежегодного каталога «100 лучших новых книг для детей и подростков». Его адресаты – заинтересованные читатели: дети и их родители, издатели, библиотекари и педагоги. Жаль, что этот каталог не доходит до школ автоматически. Он мог бы служить хорошим навигатором для учителей в поиске хороших современных текстов и рабочим инструментом библиотекаря при формировании фонда современной литературы. В каталоге особыми значками отмечены книги-лауреаты отечественных и международных литературных премий и конкурсов. В каталоге с 2013 года появилась новая рубрика «Ковалиная страница». В юбилейный год Юрия Коваля многие издательства выпустили как хорошо известные произведения писателя, так и его по-новому осмысленные тексты. Также мы обратили внимание на рубрику «Позиция». В нее вошли книги для подростков, требующие раздумий и выработки собственной позиции. Так мы познакомились с книгой Тамары Михеевой «Легкие горы», а потом заинтересовались личностью и самого автора.

Тамара Михеева – обладательница Национальной премии по детской литературе «Заветная мечта», лауреат Международного конкурса имени Сергея Михалкова на лучшее произведение для подростков.

Все ее книги очень искренны и чутки к внутреннему миру ребенка, написаны хорошим «классическим» языком и могут служить отличным образцом современной детской литературы. Книга Тамары Михеевой «Легкие горы» затрагивает одну из важных тем нашей жизни – дети в приемной семье. Повесть состоит из нескольких рассказов и может быть рекомендована учителем для прочтения как целиком, так и по выборочным главам.

Безусловно, в школьную программу можно предложить и много других хороших книг современных писателей, которые с удовольствием будут прочитаны и осмыслены подростками. Конечно, эти произведения должны пройти критерии отбора, такие как:

- литературная, культурная и общественная значимость произведения;
- репрезентативность произведения для творчества изучаемого писателя;
- методическая и культурная традиция;
- доступность литературного произведения школьникам;
- «интересность» произведения по тематике и художественному воплощению.

Соблюдая эти критерии отбора, нужно предлагать в программах по литературе новые современные имена, чтобы учащиеся могли почувствовать свою сопричастность времени.

Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. // [Электронный ресурс] URL: <http://минобрнауки.рф/документы/938>.
2. Михеева Т.В.. Легкие горы. Москва, 2012. – 257 с.

Т.М. Воителева (Россия, Москва)

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ

В статье анализируются научно методические основы формирования навыков речевого общения учащихся на уроках русского языка в школе в рамках коммуникативного подхода.

обучение русскому языку, методика развития речи, речевое общение, коммуникативный подход.

Коммуникативный подход к обучению родному языку реализуется в процессе формирования и совершенствования коммуникативной компетенции и связан с обучением школьников правильному использованию языковых средств в соответствии с нормами литературного языка во всех видах речевой деятельности: **рецептивной** (слушание – чтение), **продуктивной** (говорение – письмо); **формах** (устная – письменная речь) в ходе создания собственного высказывания. Сформированность коммуникативной компетенции зависит от способности учащихся воспринимать чужую речь и создавать собственное высказывание.

Доказано, что психическое развитие каждого возрастного этапа определяется ведущей деятельностью, в ходе которой формируются психические новообразования. Ведущей деятельностью в психологии принято считать та-

кую деятельность, развитие которой обуславливает главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности ребенка на данной стадии его развития. Согласно данным педагогической психологии, ведущей деятельностью среднего школьного возраста является общение, в результате которого развивается культура устной и письменной речи, анализируется грамматический строй языка как предмет осознания, необходимого для формирования речевых умений и навыков учащихся, которое достигается путем изучения системы языковых средств в функциональном плане.

Периодизация речевого развития связана с дифференциацией функций речи в зависимости от возрастного этапа и ведущей деятельности, а также со способностью овладения детьми разными языковыми средствами, осознанием функций и форм речи. По данным А.К. Марковой, выделяются следующие возрастные периоды: младенческий (до 1 года); ранний (от 1 года до 3 лет); дошкольный (от 3 до 6 лет). В этот период ребенок владеет от 3 до 7 тысяч слов, основными грамматическими правилами построения речи. Школьный возраст (от 6 до 17 лет) [5]. В этот период речь становится более организованной, преобладают ответы на вопросы, пересказ прочитанного.

Особенностью речевого развития школьников является тот факт, что языковая система, средства языка становятся предметом специального изучения. Происходит совершенствование устной и усвоение письменной речи. Речь детей-школьников становится более зрелой, совершенной, логичной, связной, доказательной. В школьном возрасте они учатся варьировать свои высказывания в зависимости от речевой ситуации, среды, цели общения. Овладение речью представляется как деятельность, основой которой является единство языка и языковой способности. Под способностями нами понимаются умения производить учебные действия, пользоваться мыслительными операциями с целью достижения положительного результата. Речь в соответствии с этим положением рассматривается как средство общения, с одной стороны, и как механизм познавательной деятельности – с другой.

Речевая деятельность – это активный процесс восприятия и порождения речи. Речь идет о целенаправленном процессе, поскольку каждый из участников общения (коммуникантов) имеет определенные намерения, мотивы, побуждающие к речевому взаимодействию в определенной речевой ситуации.

В школе в соответствии с ФГОС изучаются все виды речевой деятельности: по смысловому восприятию речи (слушание, чтение); по порождению высказывания (говорение, письмо). Это связано с целью обучения русскому языку – формированием языковой личности.

Слушание (аудирование) – это вид речевой деятельности, основой которой является восприятие и понимание информации. В последние годы обучению аудированию уделяется большое внимание, поскольку этот вид речевой деятельности является основным в получении информации, восприятии речи. Слушание влияет на становление памяти ребенка, развитие рече-

вого слуха, в целом способствует формированию устной речи, в которой в первую очередь проявляется индивидуальность речи обучаемого. Основная задача обучения слушанию – научить детей **осознанно** воспринимать речь на слух, **понимать** услышанную информацию.

Чтение – один из видов речевой деятельности, представляющий «процесс перекодирования графически зафиксированного текста в звуковую речь, ее понимание (при чтении вслух), или непосредственно в смысловые единицы, без звукового оформления (при чтении про себя)» [3]. Чтение рассматривается как вид письменной речи. Необходимо обратить внимание, что особенностью чтения является зрительное осмысление информации (текста). Чтение способствует развитию памяти, обогащает грамматический строй речи ученика. Внимательное чтение художественных текстов позволяет выявить языковые единицы, с помощью которых автор раскрывает тему и основную мысль.

Говорение и **письмо** – это продуктивные виды речевой деятельности, которые являются основой порождения высказывания (устного и письменного). **Говорение** – это вид речевой деятельности, который состоит в переводе внутренней речи в озвученную (внешнюю). **Письмо** – вид речевой деятельности, основой которой является процесс кодирования устной речи с помощью графических знаков, т.е. букв.

Обучение говорению проходит на всех уроках, поскольку основной вид работы – это коммуникация, общение, «смысловой аспект взаимодействия людей» [6]. Именно эту мысль и следует довести до сознания учащихся. Особенность письменной речи заключается в том, что это второй этап в овладении речью, речь заранее подготовленная. Профессор Л.П. Федоренко указывала, что усвоение речи зависит от системы работы по **сопоставлению** усвоенной устной речи с письменной в процессе обучения. Из этого следует, что дидактический материал целесообразно предлагать учащимся одновременно в устной и письменной форме, учитывая опережающее развитие устной речи по сравнению с письменной [7, с. 37].

Речевая деятельность проявляется в акте коммуникации. **Коммуникация** (лат. *communication*, от *communico* – делаю общим, связываю, общаюсь) – это форма взаимодействия людей, которая предполагает наличие участников этого действия (**коммуникантов**) – **адресанта** (автора речи) и **адресата** (слушателя или читателя), для которого предназначена эта информация. Главная цель коммуникации – **целенаправленный обмен информацией**, а средством общения (коммуникации) является **речь** (текст).

Чтобы высказывание (устное или письменное) было понято, необходимо использовать единицы языка (слова, словосочетания, предложения), которые известны, знакомы адресату и соединены в единое смысловое целое по определенным грамматическим правилам. Элементы высказывания, т.е. совокупность единиц разных языковых уровней (морфем, слов, словоформ и т.д.) и правила их использования и составляют речь участников общения (коммуникантов), которая строится по законам данного языка.

Исследования в области педагогики и психологии свидетельствуют, что формирование речемыслительных способностей учащихся происходит на трех уровнях:

- сознательного восприятия и запоминания;
- применения знаний на основе образца;
- творческого применения знания на этапе формирования речемыслительных умений.

Большую роль в восприятии и порождении речи играет речевой опыт человека: его возраст, род занятий, интеллектуальное развитие.

С точки зрения обучения речевой деятельности методически значимым является обращение к теории порождения речи, представленной в трудах Л.С. Выготского, А.А. Леонтьева, И.А. Зимней и других известных ученых.

Так, А.А. Леонтьев, опираясь на принципы психологической школы Л.С. Выготского, отмечает, что для построения правильной речи ученику следует научиться ориентироваться в условиях общения. По мнению ученого, школьник должен четко представлять предмет речи, уметь спланировать свое высказывание, подобрав для этого адекватные языковые средства. Кроме этого, в подготовке и воспроизведении речи большое внимание необходимо уделять обратной связи, основа которой закладывается в первоначальном высказывании. Если хотя бы один из этих шагов акта общения будет отсутствовать, то, по утверждению А.А. Леонтьева, общение не даст желаемых результатов [4]. Актуальным также является учет принципа опоры на модель порождения речи, созданную Н.И. Жинкиным [2], согласно которой в основе формирования высказывания лежит замысел, связанный с «предметно-схемным кодом», способным воплотиться в связную речь. Согласно этому принципу, для построения высказывания на первый план выдвигается умение школьников правильно представить замысел (модель) создаваемой речи: выбрать структуру и наполнить ее определенными лексическими единицами в соответствии с нормами употребления.

Целью работы по развитию связной речи учащихся, как известно, является подготовка школьников к речевому общению в устной и письменной формах [1]. Эта готовность определяется, во-первых, знаниями об окружающей действительности, во-вторых, владением речеведческими понятиями, обеспечивающими адекватное восприятие речи и создание собственных высказываний, и умением использовать языковые средства в соответствии с коммуникативной целесообразностью и речевой ситуацией.

Когда вам есть, что рассказать, хочется с кем-нибудь поделиться (рассказать, сообщить, написать, спросить), тогда возникает *мотив общения*. Говорящий (производитель речи) – это центр высказывания (основа). Слушатель является целью высказывания, он воспринимает информацию, являясь также активным участником коммуникативного акта. Без него (без адресата) речевой акт не состоялся бы. Ведь речь всегда рассчитана на реакцию слушающего, она побуждает его к ответным действиям, поступкам. Таким образом, одним из важнейших качеств создаваемой речи является ее *адресован-*

ность. Однако, чтобы общение состоялось, этого недостаточно. Общение состоится только в том случае, если коммуниканты будут иметь общий язык. Но и это еще не все. Им необходимы каналы связи с внешним миром, т.е. органы слуха и зрения.

Деятельности без мотива, как утверждают ученые, не бывает. Мотивация организует деятельность, направляет ее, содержит указание на вид работы, тем самым создавая основу для развития универсальных учебных действий. **Мотивация речевой деятельности** в нашем понимании – это совокупность условий, при которых у обучающихся появляется готовность осуществлять речевые поступки, актуализируя свои коммуникативные способности.

В развитии школьников можно выделить сензитивные моменты для речевого развития, опора на которые позволит учителю методически верно организовать деятельность детей. Так, для обогащения словарного запаса наиболее благоприятным является младший школьный возраст, для обогащения грамматического строя речи – основная школа. В речи подростка, по утверждению ученых, намечено увеличение доли предложений со сложной синтаксической структурой, выразительность и образность речи. К 15 годам у ребенка формируется индивидуальный стиль речи. Отбор грамматических элементов речи зависит от круга знаний говорящего и слушающего и общей задачи коммуникации и, таким образом, характеризует уровень образованности и культуры личности коммуникантов.

В старшей школе основное внимание уделяется совершенствованию речевых умений и навыков, приобретенных учащимися в основной школе. Для речи старшеклассников характерно повышение уровня обобщения и абстрагирования; теоретическая и критическая направленность рассуждений. Поэтому в их речи чаще используются сложные синтаксические конструкции, осложненные простые предложения, вводные и вставные элементы.

Важно формировать речь учащихся в соответствии со следующими требованиями к связной речи: *содержательность, логическая последовательность в построении высказывания, грамматическая правильность речи, точность словоупотребления, выразительность и ясность речи, правильное звуковое оформление речи.*

В процессе развития речи школьники овладевают определенными умениями, которые в целом демонстрируют уровень развития связной речи. К таким умениям относятся следующие:

- оценивать ситуацию (что? где? кому говорить?), определять тему и основную мысль высказывания (*этап ориентировки*);
- отбирать лексические средства языка и грамматически связывать их (*этап планирования высказывания на уровне внутренней речи*);
- воспроизводить высказывание в соответствии с нормами русского литературного языка (*этап реализации*);

– осуществлять контроль, определять, достигло ли высказывание цели, и при необходимости вносить коррективы (*этап контроля и критики текста*) [2].

Весь комплекс речемыслительных умений формируется у учащихся практическим путем в тесной взаимосвязи друг с другом.

Совершенствованию коммуникативных умений, речевых навыков и культуры речи способствует подготовка обучающимися устных выступлений, рефератов, информационная переработка текста (составление плана, тезисов, конспектов, аннотаций и т.д.), а также работа по составлению связных письменных высказываний разных типов и жанров.

Методическим требованием успешного речевого развития учащихся является создание системы заданий, предполагающих, с одной стороны, работу по восприятию хороших образцов речи, достаточно разнообразных и содержащих весь необходимый языковой материал, с другой – создание условий для построения обучающимися собственных речевых высказываний, в которых они могли бы использовать все те средства языка, которыми овладели.

Литература

1. Архипова Е.В. Основы методики развития речи учащихся. – М.: Вербум-М, 2004. – 192 с.
2. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.; Наука, 1982. – 159 с.
3. Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка. – М.: Просвещение, 1988. – 239 с.
4. Леонтьев А.А. Психолингвистические проблемы массовой коммуникации. – М.: Наука, 1974. – 146 с.
5. Маркова А.К. Психология усвоения языка как средства общения. – М., 1974. – 240 с.
6. Психология. Словарь / Под ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского. – М., 1990. – 494 с.
7. Федоренко Л.П. Принципы изучения русского языка. – М.: Просвещение, 1973. – 160 с.

И.Л. Гуторова (Россия, Рязань)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКЕ «ПУТЕШЕСТВИЕ В ИСТОРИЮ РУССКОЙ СЛОВЕСНОСТИ» В СПЕЦШКОЛЕ ДЛЯ ГЛУХИХ ДЕТЕЙ

Значение славянской письменности в преподавании русского языка. Применение игровых технологий на уроках.

письменность, слово, овладение словесной речью, игровые технологии.

Учителя русского языка с особым вниманием обращаются к истории отечественной словесности, значение которой переоценить невозможно.

Славянская письменность и культура связаны с именами великих просветителей Кирилла и Мефодия, оставивших огромное духовное наследие. Они не только дали славянскому миру азбуку, но и заложили фундамент литературы, письменности и культуры в целом. Письменность – это настоящее сокровище, которым овладел человек, а славянская письменность помогла формированию единого русского языка и русской литературы.

Слово – великое оружие, данное человеку, поэтому необходимо говорить о бережном отношении к родному языку. Огромная роль в этом принадлежит учителям словесности. На уроках воспитывается интерес к славянской культуре, к изучению русского языка, бережное отношение к слову, прослеживается живая связь современного русского языка с его историческими корнями. Это особенно актуально в наши дни, когда идет целенаправленное уничтожение нашего духовного наследия.

Уроки русского языка в школе глухих по сравнению с массовой школой носят качественно иной характер: их значение в формировании личности ученика еще более возрастает. Специфические задачи (формирование речи, а не изучение языка) обуславливают особое содержание всей работы по речевому развитию глухих учащихся. Овладение словесной речью является для глухого ребенка важнейшим средством коррекции и компенсации дефекта. В процессе становления словесной и письменной речи в условиях специального обучения формируется словесно-логическое мышление ученика, глухие школьники овладевают основами наук, учатся пользоваться языком как средством общения, получают социальную адаптацию. Формирование, расширение и уточнение словарного запаса учащихся является специфической задачей уроков.

Обучение в современных условиях, формирование новой системы знаний, умений и навыков требует использования различных инновационных методов и технологий. Остановимся на **игровых технологиях**, которые занимают важное место в структуре современного урока и включают обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме учебных игр. Приведу примеры использования некоторых видов игровых технологий на уроке.

Урок-игра «Путешествие в историю русской словесности»

Варианты заданий командам (с использованием презентации).

Викторина

1. Когда отмечаем День славянской письменности и культуры?
2. Кто создал славянскую азбуку?
3. Как называли Кирилла за его ученость?
4. Когда возникла письменность у славян?
5. Как называется первая славянская азбука? и т.д.

Игра «Аукцион»

Участники команд называют по одной букве из кириллицы (аз, буки, вежи, ...). Побеждает тот, кто последним назовет букву.

Игры «Русские пословицы»

1. Одна команда изображает при помощи мимики свою пословицу, а другая команда ее отгадывает.

2. Дается начало пословиц, а учащиеся находят их конец.

Игра «Переводчик»

Перевести на современный язык устаревшие слова:

1) части тела: око – глаз, чело – ..., перст – ..., чрево – ... ;

2) предметы: мыльня – баня, ошейник – ..., ветродуй – ...

Игра «Кто быстрее?»

Найти признаки старославянского языка в современном языке:

1) *неполногласие* – *полногласие* в корнях слова: глад – голод, здоровье – здравствуйте, молодой – младенец, золотой – златой;

2) *чередование согласных в корнях слов*: чужой – чуждый, бежать – бегу;

Игры «Составь слово»

1. Составить из разрезных букв слово «письменность»;

2. Из букв, написанных по кругу и окрашенных через одну в два цвета, сложить 2 слова (МКЕИФРОИДЛИЙ);

Игра «Эстафета»

1. По очереди пишут предложенные слова на старославянском языке (каждый из учащихся по одной букве).

2. Расшифруй слова, написанные глаголицей.

Литература

1. Бородина А.В. История религиозной культуры. Основы православной культуры. – М.: Издательский дом «Покров», 2009. – 64 с.

2. Никитин О.В. Славянские языки, письменность и культура: исторические и современные тенденции развития науки и образования // Русский язык в школе. – 2007. – № 6. – С.96–98.

И.Н. Добротина (Россия, Москва)

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ УМЕНИЯ ИСПОЛЬЗОВАТЬ РАЗНЫЕ СТРАТЕГИИ ЧТЕНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются методические приемы совершенствования стратегий чтения на уроках русского языка.

методика преподавания русского языка, стратегии чтения.

Идея взаимосвязанного изучения грамматики и речевого развития ребенка решается в современном курсе русского (родного) языка серьезно, системно и многопланово. Исследователи отмечают, что постановка этой проблемы в трудах методистов еще начала XX века является чрезвычайно про-

грессивным явлением и важным этапом процесса становления коммуниктивно-деятельностного подхода к преподаванию русского (родного) языка, что обеспечивает не только усвоение системы родного языка, но и развитие умений учащихся в продуктивных видах речевой деятельности [1, с. 27–28].

Работа с текстом, в том числе с текстом учебника, предполагает и обеспечивает разные виды речевой деятельности: чтение, которое становится источником и мотивом, стимулом для других продуктивных и репродуктивных видов (говорение, аудирование и письмо).

Между репродуктивной и продуктивной деятельностью применительно к учебно-научной коммуникации нет резкой границы: репродуктивная деятельность представляет собой не механическое воспроизведение чужого текста, а его «присвоение» учеником, создание вторичного текста в результате сложных речемыслительных процессов. При работе с текстом, который является образцом письменной речи, правильно организованной формой коммуникации, у учащихся часто возникает необходимость обменяться мыслями по поводу прочитанного, коротко рассказать о содержании, охарактеризовать основные проблемы прочитанного текста. Перечисленные упражнения, о практике использования которых в учебном процессе мы писали в ряде публикаций, например, «Развитие умений работать с информацией на уроках гуманитарного цикла» [3], носят продуктивный характер, переход от письменной речи к устной происходит с помощью трансформации как информации текста, так и его жанра. Следовательно, необходимо, чтобы учащиеся владели не только репродуктивными умениями (подробно или сжато излагать текст), но и аналитическими умениями для того, чтобы воспроизведение сопровождалось жанровой реконструкцией источника, значительными структурными и вербальными преобразованиями, текстовыми привнесениями (например, в виде обобщений, выводов, иллюстративного материала, собственных комментариев, оценок, связующих фрагментов и др.).

Через некоторые функции текста определяется само понятие интеллекта: передача новой информации (текстов); создание новой информации (то есть создание текстов, не выводимых однозначно по заданным алгоритмам из уже имеющихся, а обладающих определенной степенью непредсказуемости); память как способность хранить и воспроизводить информацию (тексты). Подчеркивается, что для функционирования интеллекта требуется другой интеллект, интеллект всегда собеседник.

Однако часто текст не становится таким собеседником для учащихся, чтение не побуждает к созданию собственных мыслей: при выполнении задания рассказать некую информацию (информацию параграфа, текста проектной или исследовательской работы) учащиеся склонны к прямому цитированию текста оригинала, свободный пересказ с интерпретацией событий дается им очень тяжело. То есть процессы порождения и понимания речи, являющиеся главными в речевой деятельности человека, затруднены.

В работах зарубежных исследователей отмечается, что, поскольку эволюция человека как биологического вида наделила его определенными спо-

собами познания, мышления, ощущения и восприятия, мы не можем отрицать влияния прежних умственных состояний (mental states) на последующие. Если образование призвано помочь человеку выйти за пределы своих природных возможностей, оно должно передать ему «инструмент», «инструментарий» (toolkit), специально созданный культурой для этой цели.

Именно культуре работе с текстом, работе с информацией, переданной в той или иной системе знаков, должно уделяться внимание на уроках; понимание текста невозможно без усвоения законов или правил, норм построения самого текста как особой объективной реальности. Это и есть тот инструментарий, которым должен владеть ученик-читатель. Федеральный государственный образовательный стандарт ставит задачу овладения учащимися умениями работать с информацией, причем эти умения находятся на пересечении предметных и метапредметных результатов.

Организация работы по совершенствованию умений использовать разные стратегии чтения на уроках русского языка должна быть поддержана дидактическим аппаратом учебника, как это реализовано, например, в учебниках русского языка под редакцией С.И. Львовой, Л.М. Рыбченковой.

Информационное пространство в УМК под редакцией Л.М. Рыбченковой представляет возможности работы с информацией, представленной в разных видах: материал всплывающих окон – «Школа чтения», «Лингвистические игры, задачки», «Советы помощника», «Из истории языка», «Это интересно». «Всплывающие окна» не только образуют определенную систему навигации по развороту учебника, обеспечивают максимально удобное восприятие и использование содержащейся в них информации, но и способствуют организации собственной для каждого ученика, строго нерегламентированной траектории овладения учебным материалом. Это позволяет реализовать специфическое проектирование содержания обучения, которое «сотносится с личностными интересами учащихся, отражает современную информационную среду, учитывает современные средства и методы обучения, позволяющие пробуждать познавательный интерес и поддерживать его на протяжении всего периода обучения» [2, с. 34].

Организовать диалогическое взаимодействие помогают различные способы представления учебного материала: схема, таблица, план текста, текст. Так, схема к параграфу 1 «Языкознание» (учебник для 5 класса, часть 1) позволяет выстроить учащимся план ответа по теме, способствует развитию умений работать с информацией, представленной в разном виде.

При выполнении задания важно подсказать учащимся, что данную схему можно дополнить примерами из разных разделов языкознания, обращаясь к материалу данного параграфа (например, лексическое значение слова «языкознание» можно уточнить, обратившись к определению в учебнике). Можно предложить решить, какие из записанных (заранее) учителем на доске примеров относятся к определенным разделам языка.

Схема «Лексикология» (учебник для 5 класса, часть 1, §17) может стать вопросом-заданием спрогнозировать, о чем будет идти речь в новом разделе

учебника, что предстоит узнать. Можно предложить учащимся письменно ответить на вопросы, представленные в схеме. На все ли вопросы они могут дать полный и верный ответ? Какие источники информации необходимо привлечь для ответа на вопросы? После изучения темы предлагаем вновь вернуться к записям, внести дополнения и/или изменения. Подобная организация деятельности учащихся способствует развитию и познавательных, и логических, и регулятивных умений.

Изложение учебно-научной информации в УМК строится с учетом возможности формирования умения учащихся прогнозировать:

1) идеи, содержащиеся в тексте на основе его сильных позиций: заголовков, подзаголовков, заголовков-вопросов, первой строчки текста, первых предложений каждого абзаца;

2) содержание текста по его невербальной информации: рисункам, фотографиям, таблицам, схемам, картам и графикам;

3) содержание текста по проблемным вопросам или пунктам плана;

4) содержание следующего абзаца на основе данных предыдущего и т.д.

Учебник предлагает задания, позволяющие организовать работу по формированию и совершенствованию умения выражать свои мысли в соответствии с условиями коммуникации, выстраивать логическую цепь рассуждений, доказательств, выдвигать гипотезы и их обосновывать, привлекать имеющиеся знания из других предметных областей.

Задание 93 (§12) предлагает учащимся тему для обсуждения, связанную с формулировкой своей позиции и предполагающую прогнозирование и учет мнения другого: «Бабушка заставляет меня по утрам есть кашу. Она говорит, что...». Продолжите текст, представив мнение бабушки и свое. Подготовка к написанию сочинения должна включить не только словарную работу, но и беседу по вопросам, которую можно организовать в парах, а затем заслушать выступления учащихся: Как объяснила бабушка необходимость есть кашу по утрам? (Бабушка сказала, что...). Какие примеры она приводила? (Каша очень полезна, потому что...). Что мог (могла) ответить внук (внучка) бабушке? (Наверное, ты права, но... . Спасибо, что ты заботаешься обо мне... .). Какие примеры можно привести в качестве ответа внука (внучки)? Кто прав, по вашему мнению? Как лучше поступить, чтобы не обидеть бабушку?

Для того чтобы получить грамотный, структурированный ответ, можно предложить учащимся варианты продолжения текста, при этом желательно учесть разные интересы учащихся. Например, одно из продолжений может быть связано с включением информации о пищевых свойствах продуктов, их энергетической ценности. Это аргументы, требующие привлечения знаний из области биологии, знаний о здоровом образе жизни. Другой вариант продолжения может быть связан с информацией о странах, выращивающих зерновые культуры для приготовления каши. Для реализации межпредметных связей можно дать дополнительное задание: проиллюстрировать рассказ картой мира с обозначением стран, на территории которых собираются наибольшие урожаи зерновых – пшеницы, гречихи, ячменя, проса, риса, ку-

курузы, овса. Третий вариант продолжения может заинтересовать тех, кто включит пословицы и поговорки о каше: не зря ведь у русских людей столько пословиц о каше: «Без хлеба да без каши ни во что и труды наши», «Щи да каша – пища наша», «Что за обед, коли каши нет», «Хороша кашка, да мала чашка». С кашей связаны и устойчивые выражения: «заварить кашу» – значит помириться после сражения, «с ним каши не сваришь» – значит не договоришься, не найдешь понимания. Даже свадебный пир на Руси называли кашей.

Без сформированного умения читать невозможно представить успешность в любой сфере деятельности. Учащиеся нуждаются в том, чтобы научиться, как понимать, интерпретировать идеи и реагировать на мысли, отношения и чувства, выраженные в различных текстах; критически осмысливать то, что они читают; овладеть умением выдвигать гипотезы и делать выводы на основе информации, заложенной в тексте в явном и неявном виде.

Разные типы текстов требуют разных способов чтения, и в связи с этим встает проблема выработки у читателя адекватной данному виду текста стратегии чтения. Очевидно, что каждый из названных видов чтения обеспечивается определенными приемами, которыми необходимо овладеть, чтобы процесс чтения был адекватным коммуникативной установке, стоящей перед читающим. Поэтому важно учить школьников не чтению вообще, а разным видам чтения: ознакомительному, изучающему, просмотровому. Развитию и совершенствованию умений чтения и способствует работа со специальной рубрикой «Школа чтения».

Организация работы по совершенствованию умения использовать разные стратегии чтения на уроках русского языка решает несколько ключевых задач, среди которых: 1) совершенствование умений учащихся использовать разные стратегии чтения – умений, определяемых как важные предметные и метапредметные результаты по русскому языку; 2) реализация дифференцированного подхода, возможность учета индивидуальных особенностей; развитие учебной самостоятельности учащихся; возможность интеграции учебной и внеурочной деятельности; развитие умений использовать информацию текста в своей образовательной деятельности.

Литература

1. Александрова О.М., Львова С.И. и др. Первый этап развития методики русского (родного) языка первой половины XX в. / Очерки истории становления и развития методик общего среднего образования. Том I. Часть I: Гуманитарное образование до середины XX века / под ред. М.В. Рыжакова. – М.; СПб.: Нестор–История, 2014. – 128с.
2. Гостева Ю.Н. К проблеме формирования учебной мотивации учащихся разного уровня подготовки // Развитие личности учащихся в процессе обучения русскому языку: духовное, интеллектуальное, эмоциональное. – М.: МПГУ; Ярославль: РЕМДЕР. – 2014. – С.31–35.
3. Добротина И.Н. Развитие умений работать с информацией на уроках гуманитарного цикла // Учитель. – 2012. – № 6. – С. 45–52.

ПРИЕМЫ МЕТАПРЕДМЕТНОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА УРОКАХ ФИЗИКИ И ХИМИИ

В статье представлены некоторые результаты разработки нового направления в лингводидактике – метапредметного обучения русскому языку. Приемы этого вида обучения представлены на материале из предметных областей «физика» и «химия».

метапредметное обучение русскому языку, язык предмета, активизация работы с языком, типы заданий, метапредметные результаты.

Каждому учителю-предметнику, кроме достижения собственно предметных результатов, необходимо решать и задачи, которые в современных нормативных образовательных документах относятся к метапредметным и личностным результатам. Часть таких задач непосредственно связана с языком предмета и – шире – с языком, на котором осуществляется образовательный процесс: добиться полного понимания учебно-научных текстов (в том числе встречающихся в них терминов и других слов и выражений, которые могут вызвать затруднения), научить школьников находить нужную вербальную информацию и давать ей экспертную оценку, помочь запомнить то или иное правило, формулировку, в любой ситуации образовательного процесса добиться грамотного и адекватного использования языковых средств. Необходимость перечисленных умений не вызывает сомнений у любого учителя-практика, однако для овладения ими необходим определенный уровень лингвистической компетенции, осознание ценности работы с языком, а также разработанная для учителя и ученика система действий, которую надо освоить и регулярно использовать. Отсутствие хотя бы одного из этих компонентов делает проблематичным достижение обозначенных результатов.

Занимаясь в течение многих лет проблемой обучения русскому языку в рамках всех школьных предметов, мы разработали систему, которую называли метапредметным обучением русскому языку. Под этим термином мы подразумеваем совокупность содержательных и методических составляющих, которые объединяют русский язык как предмет изучения и как средство обучения в других предметных областях. Среди направлений метапредметного обучения русскому языку выделим такие, как лингвистическая работа со словами и выражениями, в первую очередь, с терминологией; освоение приемов, направленных на понимание смысла текстов, в том числе текстов учебников разных предметов (например, лингвистический анализ формулировок заданий, определений и других фрагментов текстов предметного содержания); освоение языковых аспектов исследовательской работы, выделение лингвистических проблем в исследовании разных областей куль-

туры; формирование навыков смыслового чтения; выявление языковой составляющей в диагностике разных видов функциональной грамотности (например, математической и естественнонаучной); лингвистические аспекты воспитательной и профориентационной работы; обучение русскому языку школьников-инофонов как средство их социализации и успешности в овладении любым предметным содержанием [2]. В настоящей статье будут представлены лишь некоторые из названных направлений.

Для каждой предметной области реализация метапредметного обучения русскому языку происходит, в первую очередь, за счет применения универсальных приемов, подходящих для любой школьной дисциплины. Такими приемами являются, например, ведение терминологического словаря, подбор этимологических и более развернутых лингвокультурологических справок к новым терминам, фиксация типичных ошибок школьников в употреблении терминов и различных словесных конструкций, используемых при ответе по тематике урока, применение известных приемов мнемотехники (как прием запоминания последовательности цветов в радуге: «Каждый охотник желает знать, где сидит фазан») и составление новых словесных формул для запоминания термина или определения. Специфика предмета проявляется в содержательном наполнении. На уроках физики школьников заинтересует происхождение слова «атом» от греческого слова «томос» (часть) и приставки «а-», выражающей отрицание. Историческое значение слова «атом» свидетельствует о том, что во время распространения этого термина ученые еще не знали о существовании более мелких частиц – электронов, протонов, нейтронов, считали атом мельчайшей (неделимой) частицей вещества. Привлечет внимание школьников и этимологическая справка о слове «электрон» (греч. «янтарь»).

Универсальными являются также типы заданий, которые учитель может подготовить к тексту нового параграфа учебника, чтобы активизировать работу с языком предмета. Мы сформулировали несколько типов языковых заданий, которые могут быть рекомендованы для подготовки к урокам разных школьных предметов. Например: «Найти по словарю значение такого-то слова. Указать, в каком значении из перечисленных в словаре слово используется в данном тексте? В каком значении используется на других предметах? В каком – в бытовой речи?» Другие типы заданий нацеливают школьников на работу с языковыми конструкциями или родственными словами: «Прочитать такую-то фразу (фрагмент текста). Передать смысл фразы другими словами»; «Если в тексте встречаются родственные слова: дать задание найти их и объяснить, от какого слова они образованы и как связаны друг с другом (и чем отличаются) по составу и по смыслу»; «Если в тексте есть сложное предложение с несколькими придаточными: перечислить все указанные в предложении действия по отдельности, расположив их по порядку» (вариант: «Пронумеруйте смысловые блоки задачи в логической последовательности»).

Рассмотрим задания, которые будут полезны для активизации языковой деятельности на уроках физики и химии. Сначала приведем в пример фрагменты текста «Давление газа» из § 35 учебника физики для 7 класса [3, с. 82–83]: «Мы уже знаем, что газы, в отличие от твердых тел и жидкостей, заполняют весь сосуд, в котором они находятся. ...Газ оказывает давление на стенки, дно и крышку баллона, камеры или любого другого тела, в котором он находится. Давление газа обусловлено иными причинами, чем давление твердого тела на опору. Известно, что молекулы газа беспорядочно движутся.

Рассмотрим следующий опыт. Под колокол воздушного насоса помещают завязанный резиновый шарик. Он содержит небольшое количество воздуха и имеет неправильную форму. Затем насосом откачивают воздух из-под колокола. Оболочка шарика, вокруг которой воздух становится все более разреженным, постепенно раздувается и принимает форму шара».

Для активизации работы с языком предмета мы составили задания с ключевым для этого текста словом «давление». Необходимо уделить внимание также выражению «колокол воздушного насоса», так как оно связано с метафорой. Отметим, что многие термины дисциплин естественно-математического цикла основаны на метафоре. Лингвистический анализ этих терминов будет полезен и на уроках русского языка, такая работа поможет школьникам понять, что метафоры нужны не только как изобразительно-выразительные средства в художественных текстах. И в бытовом языке, и в языке разных наук метафора, то есть свернутое сравнение одного предмета или явления с другим, помогает людям познавать окружающий мир. Со встречающимся в тексте словом «разреженный» мы составили задания, которые помогают понять, какое слово в данном контексте противоположно ему по смыслу, а также с каким похожим словом его не надо путать.

Итак, формулировки заданий следующие: «Найдите в словаре слово «давление». В каком значении из перечисленных в словаре оно используется в тексте? Составьте предложения с этим словом в других значениях»; «Как вы думаете, почему «колокол воздушного насоса» получил такое название?»; «Напишите антоним к слову «разреженный» в словосочетании «разреженный воздух»; «Объясните разницу между значениями слов «разреженный» и «разряженный».

Аналогичные задания могут использоваться для подготовки к работе с текстами учебников химии. Приведем пример задания одного из указанных выше типов: «Пронумеруйте смысловые блоки задачи в логической последовательности». Такие задания помогают детям научиться выявлять логическую последовательность действий, которые перечисляются в условии текстовой задачи. Данное задание было составлено для облегчения понимания текста задачи из § 21.2 учебника химии для 9 класса [1, с. 192]: «Вычислите объем водорода (н.у.), выделяющего в титановом реакторе с внутренней поверхностью 1 м^2 в течение года его работы, если скорость коррозии титана с плотностью титана $\rho=4,5\text{ г/см}^3$ составляет $19,3\text{ мм/год}$ в кипящей 5%-й со-

ляной кислоте, где в результате образуется хлорид титана (II)». Ответ: «1) есть титановый реактор с кипящей 5%-й соляной кислотой, 2) с плотностью титана $\rho=4,5 \text{ г/см}^3$, 3) в нем образуется хлорид титана (II) и выделяется водород, 4) при этом скорость коррозии титана равна 19,3 мм/год, 5) а внутренняя поверхность реактора равна 1 м^2 . 6) надо вычислить объем водорода, который выделяется».

Значительная часть приемов метапредметного обучения русскому языку является универсальной для разных школьных дисциплин. Например, задания последнего типа являются необходимыми для формирования умений, связанных с решением математических задач. Однако есть и специфические для того или иного предмета сферы, в которых работа с языком требует особого внимания. Для области обучения химии очень характерно одновременное существование в языке систематических терминологических наименований веществ, а также соответствующих им тривиальных названий. Назовем некоторые широко известные тривиальные названия и соответствующие им термины: бертолетова соль – хлорат калия, известь гашеная – гидроксид кальция, синильная кислота – циановодород, сода питьевая – гидрокарбонат натрия. Цепочка наименований может быть более длинной и заканчиваться записью формулы с помощью химических символов. Переход от одного звена названной цепочки к другому является одним из важнейших умений, которое учитель химии должен сформировать у школьника на своих уроках.

Отметим, что работе с языком предмета в примерных программах по химии уделено особое внимание, язык химии назван в этом документе одной из четырех основных содержательных линий и определяется как «система важнейших понятий химии и терминов, в которых они описываются, номенклатура неорганических веществ, т.е. их названия (в том числе и тривиальные), химические формулы и уравнения, а также правила перевода информации с естественного языка на язык химии и обратно» [4, с. 9].

В данной статье мы иллюстрировали приемы метапредметного обучения русскому языку на примерах только из двух предметных областей – физики и химии. Однако большинство из перечисленных приемов, как уже было подчеркнуто, могут эффективно применяться и в процессе обучения другим дисциплинам. Применение их на уроках математики, биологии будет иметь с представленными выше материалами много сходства, использование в гуманитарных предметах потребует учета соответствующей специфики. Например, особым направлением языковой работы в области обучения истории является работа с историческими источниками.

В заключение отметим, что метапредметное обучение русскому языку является методической системой, которая помогает интеграции разных областей школьного образования, способствует развитию сотрудничества учителей-предметников с учителями русского языка. Безусловно, освоение предлагаемых видов деятельности требует от учителей дополнительных усилий, однако достижение важнейших метапредметных результатов, перечислен-

ных в начале данной статьи, делает эффективнее обучение всем предметам, а значит, эти усилия являются оправданными.

Литература

1. Гузей Л.С., Сорокин В.В., Суровцева Р.П. Химия. 9 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений. – 7-е изд., стереотип. – М.: Дрофа, 2003. – 288с.
2. Дроздова О.Е. Метапредметное обучение русскому языку в школе: формирование методической базы // Русский язык в школе. – 2013. – №8. – С. 5–10.
3. Перышкин А.В. Физика. 7 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений. – 10-е изд., доп. – М.: Дрофа, 2006. – 192 с.
4. Примерные программы по учебным предметам. Химия. 8–9 классы: проект. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 2011. – 44 с.

Е.В. Журавлева (Россия, Рязань)

ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ НА УРОКАХ РАЗВИТИЯ РЕЧИ В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ

В статье описывается, каким образом организуется деятельность учащихся с интеллектуальными нарушениями на каждом этапе урока развития речи в рамках новых образовательных стандартов.

деятельность, знания, умения, навыки, самостоятельность, оптимальные условия.

То, что обучение так или иначе должно быть согласовано с уровнем развития ребенка, – это эмпирически установленный и многократно проверенный факт, который невозможно оспаривать.

Все учащиеся по-разному овладевают знаниями, умениями и навыками. Эти различия предопределены тем, что каждый ученик в силу специфических для него условий развития, как внутренних, так и внешних, обладает индивидуальными особенностями.

Поэтому оправданно требуются для обеспечения плодотворного обучения каждого ученика или группы учащихся неодинаковые условия обучения.

Задача современной школы – не только дать знания, но и научить учиться. Это складывается в систему универсальных учебных действий.

Овладение учащимися универсальными учебными действиями создает возможность самостоятельного (насколько это возможно для учащихся и с интеллектуальными нарушениями) успешного усвоения новых знаний, умений и компетентностей на основе формирования умения учиться. Значит, учителю следует так строить свою работу, чтобы создать оптимальные условия для развития ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

Одним из предметов, изучаемых в школе, является развитие устной речи на основе изучения предметов и явлений окружающей действительности. *Целью* данного предмета является направленное исправление нарушения общего и речевого развития детей, их познавательной активности. *Задача* – общеречевая подготовка детей с нарушениями интеллекта как показателя их общего развития.

Основной из главных задач учителя является организация учебной деятельности таким образом, чтобы у учащихся сформировались потребности в осуществлении творческого преобразования учебного материала с целью овладения новыми знаниями.

Для того чтобы знания учащихся были результатом их собственных поисков, необходимо организовать эти поиски, управлять учащимися, развивать их познавательную деятельность.

Так, на этапе *мотивации к учебной деятельности* необходимо настроить детей на работу, оказать моральную поддержку или предложить детям подумать, что пригодится для успешной работы на уроке. На этом этапе использование различных игровых ситуаций позволяет включать изучаемый материал в игровую деятельность, которая является ведущей [5. с. 161]:

- включение в урок появления сказочного героя, название которого связано с темой урока, либо постоянного гостя на наших уроках – Лесовичка;
- дыхательная и артикуляционная гимнастика как по демонстрации, так и по схемам;
- также детям предлагается посмотреть на изображение и выбрать свое настроение.

На этапе *актуализации знаний* происходит подготовка мыслительной деятельности детей к изучению нового материала. Предлагается проблемный вопрос, мотивирующий изучение новой темы. Одновременно проводится работа над развитием внимания, памяти и речи.

Обучающимся демонстрируется система вопросов и заданий, подводящих их к самостоятельному открытию нового:

- рассмотрите картинки, вспомните и назовите изображенные предметы, в какую группу можно объединить предметы;
- составьте слова по цифрам;
- рассмотрите иллюстрации, озаглавьте и т.д.;
- предлагается игра «4 лишний», выделенные картинки объединяются в группу;
- отгадывание загадок, ребусов;
- соединение букв по схеме и т.д.

В результате обсуждения подводятся итоги. Таким образом, созданная проблемная ситуация подводит детей к выделению темы урока.

Группа предметов, придуманный заголовок, полученное слово и т.д. и будут являться темой урока, которая записывается на доске.

Далее формулируются цель и задачи урока. На уроках при формулировке цели и задач можно использовать опорные слова: *узнаем, познакомимся, повторим, вспомним* и т.д.

Данная работа проводится только с помощью учителя, роль которого является ведущей.

Поскольку ни наблюдения, ни демонстрация предметов, ни просмотр картинок и изображений совершенно недостаточны для образования полного представления об изучаемом объекте, вся работа ведется при главенствующей роли слова учителя [4. с. 151]. На этапе *объяснения нового материала* наиболее рациональным методом обучения является беседа, которая активизирует внимание учащихся, повышает их работоспособность. Каждая беседа тщательно подготавливается, вопросы должны быть четко сформулированы. Очень важным условием проведения беседы является опора на опыт учащихся. Одним из видов работы на данном этапе является рассказ учителя, который должен быть простым и понятным, но в то же время интересным. Кроме того, учитывается рациональность использования и средств наглядности [4. с. 156].

На этапе *первичного закрепления* учащиеся выполняют упражнения с обязательным комментированием, проговариванием вслух и созданием алгоритмов действия. При отсутствии необходимого направляющего воздействия со стороны учителя дети приступают к выполнению поставленной задачи без должной предварительной ориентировки в ней [2. с. 166]. Поэтому важным средством в работе является правильность и доступность словесной инструкции, которой руководствуется ученик при выполнении задания. Ученику необходимо не только дать задание, неоднократно повторить с ним, в какой последовательности он должен выполнять задание, но и самому дать образец ее выполнения. Естественно, по мере закрепления умения выполнять ту или иную задачу инструкция будет все более и более сжатой.

При проведении *самостоятельной работы* необходимо использовать индивидуально-дифференцированный подход в подборе заданий, чтобы закрепить ситуацию успеха у каждого ученика. Далее учащиеся самостоятельно выполняют задания, работая с алгоритмом, выполняя проверку по шаблону или взаимопроверку. В воспитании самостоятельности ученика в работе необходимо идти от дифференцированной помощи почти по каждому шагу и от пошаговой словесной инструкции к все более и более общей словесной инструкции и к самостоятельному выполнению учебного задания учеником [2. с. 116].

Существенным моментом в системе работы является предупреждение и своевременное исправление ошибок, так как при столкновении с определенными трудностями в процессе деятельности школьники обнаруживают тенденцию «соскальзывать» с пути выполняемой задачи и производить такие действия и операции, которые уводят их в сторону от первоначальной цели и создают ситуацию неуспеха [2. с. 116]. Учащиеся отказываются выполнять задания или выполняют неудовлетворительно.

Поэтому можно предложить задания на карточках, перфокартах, на доске и т.д., при выполнении которых легко исправить ошибки.

Если учащийся испытывает трудности при выполнении задания, ему необходимо оказать своевременную помощь. Однако она не должна заключаться в сообщении ребенку готового решения [6. с. 319].

Следующий этап – *включение в систему знаний и повторение*. Здесь учащиеся повторяют учебный материал, который потребуется на следующих уроках, закрепляют полученные новые знания и умения.

При *подведении итогов* урока фиксируются полученные новые знания, их значимость и практическое применение в жизни. Подведение итогов урока опирается на слова при формулировании цели.

Рефлексия урока помогает ребенку осмыслить его собственные достижения и его проблемы, поделиться трудностями, которые возникли на уроке, услышать объяснение своих товарищей, ведь именно оно, как правило, будет самым доступным, оценить свою работу и настроение.

Литература

1. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе. Под ред. В.В. Воронковой // Психологические особенности умственно отсталых школьников. – М.: Школа-Пресс, 1994. – С. 43–62.
2. Книга для учителя вспомогательной школы. Под ред. Г.М. Дульнева // Пути повышения сознательности и активности учащихся в обучении. – М.: Мин. Просвещения РСФСР, 1959. – С. 113–117.
3. Петрова В.Г. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов // Организация коррекционной работы и практической деятельности. – М.: Просвещение, 1968. – С. 6–53.
4. Обучение учащихся 1-4 классов вспомогательной школы. Под ред. В.Г. Петровой // Развитие речи на основе изучения предметов и явлений окружающей действительности. – М.: Просвещение, 1976. – С. 150–170.
5. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников // Формирование действий, входящих в умение учиться. – М. Просвещение, 1988. – С.159–173.
6. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы. Под ред. Ж.И. Шиф // Речь и деятельность // Особенности деятельности умственно отсталых школьников. – М.: Просвещение, 1965 – С. 165–175, С. 310–330.

О.Н. Карпова (Россия, Рязань)

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА БЕГЛОГО ЧТЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

В статье обобщается опыт по формированию навыка беглого чтения у детей с интеллектуальной недостаточностью в условиях специальной коррекцион-

ной школы. Приводятся примеры авторских упражнений по формированию этого навыка.

чтение, навык, беглость, интеллектуальная недостаточность, речевой аппарат, артикуляционная гимнастика.

В мировой практике социально-правовой защиты детства выделяются несколько категорий детей, находящихся в особо трудных условиях и являющихся наименее защищенной частью общества. Среди них в особую группу выделяются дети с отклонениями в развитии умственной деятельности, речи, сенсорной, двигательной, эмоционально-волевой сфер, которые неизбежно ограничивают индивидуальные возможности жизнедеятельности и трудоспособности. Социальная и педагогическая поддержка детей этой категории считается одной из важнейших гуманистических задач всех стран международного сообщества и отражена в важнейших международных правовых документах.

Изменения в политической, экономической, социальной жизни обозначили в области образования важнейшую задачу: признать безусловную ценность любой личности (в том числе и аномальной), обеспечить ее право на человеческое достоинство и право на образование. Изменения в отношении общества к правам и возможностям детей с нарушениями в развитии требуют повышения эффективности коррекционно-педагогического процесса, способствующего их социальной адаптации.

Многими психологами и педагогами-дефектологами отмечается ведущая роль речевого развития в общем развитии ребенка. Л.С. Выготский отмечал, что «мышление осуществляется в языке, язык есть орудие, без которого мышление невозможно. Мысль совершенствуется в слове. Тем самым обучение языку является необходимой предпосылкой обучения мышлению» [3, с. 305].

Научить детей **правильному, беглому, осознанному, выразительному** чтению – одна из главных задач обучения. И эта задача чрезвычайно актуальна, так как чтение играет огромную роль в образовании, воспитании и развитии человека. Чтение – это окошко, через которое дети видят и познают мир и самого себя. Навыки чтения формируются не только как важнейший вид речевой и умственной деятельности, но и как сложный комплекс умений и навыков, имеющих общеучебный характер, используемый учениками при изучении всех учебных предметов, во всех случаях внеклассной и внешкольной жизни [2, с. 41].

В обучении детей с интеллектуальной недостаточностью чтению все три этапа становления навыка чтения (аналитический, синтетический, этап автоматизации) прослеживаются очень хорошо, поскольку они сильно растянуты во времени.

Поэтому работа по формированию навыка беглого чтения идет на протяжении всего периода обучения в коррекционной школе. Беглость – такая

скорость чтения, которая предполагает и обеспечивает сознательное восприятие читаемого. Таким образом, беглость не может быть самоцелью, однако, именно беглость становится определяющим фактором для других качеств чтения (правильность, осознанность, выразительность). Но в овладении навыком беглого чтения у умственно отсталых детей есть свои особенности, связанные с их основным дефектом – интеллектуальной недостаточностью.

Поражение коры головного мозга порождает причины, тормозящие становление навыка беглого чтения: дефекты речи, бедность речевого запаса, несовершенство речевого аппарата, замедленность образования смысловой догадки, ограниченное поле зрения.

В работе по формированию навыка беглого чтения у детей с интеллектуальной недостаточностью можно выделить два направления.

1. Использование специальных тренировочных упражнений, совершенствующих зрительное восприятие, развитие артикуляционного аппарата, регуляцию дыхания.

2. Применение при чтении художественных произведений принципа многочтения.

На первом этапе выделяются следующие направления: развитие речевого аппарата (артикуляционная гимнастика, дыхательные упражнения, чтение блоков), развитие оперативного поля зрения (упражнения по развитию зрительного восприятия), развитие оперативной памяти (зрительные диктанты, игровые упражнения), развитие антиципации (завершение предложений, подбор пропущенных слов, работа с иллюстрациями).

На втором этапе – развитие речи (обогащение словаря, работа над предложением, работа с иллюстрациями), развитие скорости чтения (многократные упражнения в чтении, сочетание разных приемов чтения, «речевые разминки», игровые приемы).

Беглость как качество полноценного навыка чтения имеет большое значение для приобретения знаний по любому учебному предмету. Хорошо читающий ученик в состоянии достаточно быстро прочитывать материал и получать необходимую информацию не только от учителя, но и из обязательной и дополнительной литературы. Если учесть, что овладение автоматизированным навыком чтения вслух способствует развитию и последующему совершенствованию молчаливого чтения (более экономного способа работы с книгой), то, естественно, у школьников появляется желание читать и возможность совершенствоваться.

Неполноценный навык беглого чтения фактически подрывает основу формирования ребенка как читателя и как саморазвивающуюся личность.

Переход на беглое чтение предполагает то, что глаз ученика охватывает уже не одно слово, а целое словосочетание, в результате чего убыстряется процесс понимания текста.

Становление качества беглого чтения у детей с отклонениями в развитии – процесс достаточно длительный. Это обуславливается многими факторами, в частности, недостатками понимания читаемого, слабым развитием

смысловой догадки, несовершенством речи детей, ограниченностью объема их зрительного восприятия, недостаточно сформированной оперативной памятью. В этих условиях постоянное напоминание о том, что надо читать как можно больше для овладения быстрым чтением, оказывается нерезультативным. Ученики в силу реально существующих дефектов не могут самостоятельно преодолеть возникающие трудности. Для их преодоления в овладении навыком беглого чтения необходимо применять систему тренировочных упражнений.

1. Дыхательная гимнастика и подготовка голоса.

В целях совершенствования речевого аппарата каждый урок чтения в специальной (коррекционной) школе начинается с артикуляционной гимнастики. Формировать навык владения дыханием и голосом предлагается с помощью следующих упражнений: «Задуй свечу», «Обрызгаем белье водой» «В лифте».

2. Чтение блоков.

Данный этап направлен главным образом на системные тренировки речевого аппарата ребенка, на устранение дефектов речи, а также на отработку навыка чтения целыми словами. Материал для упражнений – это наиболее часто встречающиеся в русском языке парные буквосочетания и слова с такими буквосочетаниями (например, *бой лом сон ост лот мох бои пол Юра рек*).

Работая над проблемой формирования навыка беглого чтения, можно сделать вывод о том, что, прежде всего, для формирования беглого чтения, так же как и любого другого его качества, важна многократность упражнений в самом чтении. Поскольку учащиеся с отклонениями в развитии, как правило, мало читают вне класса, важно и на последующих годах обучения организовывать работу таким образом, чтобы текст, предлагаемый для урока, читался всеми учащимися, чтобы к его прочтению обращались неоднократно, чтобы у школьников не пропадал интерес к произведению на протяжении всего урока. Для этой цели каждое повторное чтение сопровождается сменой заданий [1, с. 161]. Таких заданий насчитывается более пятидесяти (например, чтение по ролям, чтение отрывка, к которому можно подобрать пословицу, выборочное чтение, чтение образных слов и описаний и т.д.).

В качестве тренировочного упражнения в беглости чтения применяется речевая разминка (чтение в начале урока текстов ограниченного объема доступного содержания), выполняются упражнения по развитию антиципации (смысловой догадки), упражнения по развитию оперативной памяти (зрительные диктанты с небольшим количеством знаков).

Предлагаемая методика формирования навыка беглого чтения отвечает современной концепции школьного образования, направленной на обеспечение важнейшей цели коррекционного обучения – формирование личности школьника с интеллектуальной недостаточностью с учетом структуры его дефекта, зоны развития и проблемы компенсации, что позволяет адаптировать и интегрировать ее в общество.

Литература

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной коррекционной школе. – М.: Владос, 2002. – 315 с.
2. Баширова Т.Б. Работа по формированию самостоятельного чтения в 5 классе вспомогательной школы // Дефектология. – 1992. – №4. – С. 27–36.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти томах. – М.: Педагогика, 1982.
4. Рубинштейн С.Л. Психология умственно отсталого школьника. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.

Н.П. Кладова (Россия, Рязань)

СОВРЕМЕННЫЙ УРОК ЛИТЕРАТУРЫ И СЛАВЯНСКАЯ ПИСЬМЕННОСТЬ: СВЯЗЬ ВРЕМЕН

В статье обобщается опыт работы учителя русского языка и литературы общеобразовательной школы по изучению старославянского языка и древнерусской литературы в рамках обязательных предметов.

старославянская письменность, Кирилл и Мефодий, библиотека, словарь, конкурс «Язык наш – древо жизни на Земле».

С детства мы привыкаем к буквам нашего русского алфавита и редко задумываемся о том, когда и как возникла наша письменность. Начало письменности – особая веха в истории каждого народа, в истории его культуры. В глубине тысячелетий и столетий обычно теряются имена создателей письменности того или иного народа или языковой семьи. Но у славянской письменности совершенно удивительное происхождение. Благодаря целому ряду исторических свидетельств нам известно о начале славянской письменности и о ее создателях – святых Кирилле и Мефодии. Язык и письменность являются едва ли не самыми важными культуuroобразующими факторами. Если у народа отнять право или возможность говорить на родном языке, то это будет самым тяжким ударом по его родной культуре. Если у человека отнять книги на родном языке, то он лишится самых важных сокровищ своей культуры. Взрослый человек, оказавшись, например, за границей, вероятно, не забудет свой родной язык. Но у его детей и внуков возникнут большие трудности с освоением языка родителей и своего народа. Русская эмиграция XX века, исходя из своего многотрудного опыта, на вопрос «Какое место занимают родной язык и родная литература в отечественной культуре?» дает весьма однозначный ответ: «Первостепенное!». Поэтому изучение истории славянской письменности даже в XXI веке не потеряло актуальности.

На уроках литературы в 5–7 классах встречаются выдержки из текстов на старославянском языке. «Что это за слова? Почему мы их не понимаем?» – спросили меня ученики, и, чтобы ответить на этот простой и сложный вопрос, мы отправились в Епархиальную библиотеку г. Рязани, которая нахо-

дится в Николо-Ямском храме, что рядом с Театральной площадью. Заведующий библиотекой Наталья Леонидовна Моисеева провела с ребятами урок, где они познакомились со старославянским алфавитом, узнали о Кирилле и Мефодии. Ученикам было предложено выбрать букву, с которой начиналось их имя, и оформить ее с выдумкой, как красную букву в тексте. Работа кипела. Учащиеся написали свои имена, имена своих родных и близких. На следующем уроке ученики 5 класса смогли составить пословицы и поговорки на старославянском. Затем в школе пятиклассники оформили выставку, посвященную нашему алфавиту: буквы шили, выжигали, лепили, рисовали на стекле. За участие в конкурсе «Язык наш – древо жизни на Земле» учащиеся награждены 17 дипломами. Ученики 5–11 классов выполнили исследовательские работы на филологические темы, узнали о жизни и деятельности Кирилла и Мефодия, создали рукописные книги. Учащиеся 5–9 классов побывали в г. Коломне, где стоит памятник просветителям славянским, посетили два монастыря, где читали надписи на иконах на древнеславянском языке, смотрели на древние книги. Особый интерес вызвали закладки для книг. По приезду в г. Рязань были созданы закладки по образцу, увиденному в женском монастыре. С Верой Михайловной Жариковой, учителем ИЗО, ученики нарисовали к конкурсу замечательные рисунки на тему «Язык наш – древо жизни на Земле», а на уроках русского языка были написаны сочинения-миниатюры. Получилась целая книга, которая была представлена на конкурсе. Затем Н.Л. Моисеева пригласила всех посетить отдел редкой книги. Учащиеся увидели тексты 17–19 веков, держали в руках, пытались читать и переводить. Н.Л. Моисеева показала Библию, которую нашли у солдата, воевавшего в Первую Мировую войну. Была организована работа в группах: Библия, Евангелие, жития. Учащиеся находили общие корни, слова, которые им были понятны, сравнивали и вникали в смысл текстов.

На следующем занятии Н.Л. Моисеева рассказала о возникновении города Рязани, его архитекторах, героях. Рязань возникла в самом сердце России. Первое свидетельство о ней содержит рукописная «Следованная псалтырь» (XVI век) «В лето 1095 был заложен город Переяславль-Рязанский около церкви святого Николая Старого».

На уроках литературы была изучена «Повесть о взятии Рязани Батыем». Узнали, что перевел эту повесть великий ученый, наш земляк, И.И Срезневский. 20 учителей школы и ученики 8–9 классов отправились в село Срезнево Шиловского района.

Посетив музей И.И Срезневского, узнали о судьбе семьи Срезневских, среди которых было много священников, мучеников. Побывали в храме Казанской Божьей Матери, где праздновали день обретения мощей святой Анны Срезневской, и приняли участие в молебне и Крестном ходе.

В 2014 году ученики нашей школы побывали в музее И.И. Срезневского в РГУ имени С.А. Есенина. Учащиеся узнали о работе семьи Срезневских по созданию «Словаря древнерусского языка». Ученики писали сочинения, эссе о личности И.И. Срезневского, его семье и деле всей его жизни.

Чтобы глубже познакомиться с историей города, языком древних книг, было принято решение обратиться в Свято-Троицкий Мужской монастырь с просьбой рассказать о Сергии Радонежском, об издании Православных книг, журналов в Рязанской Епархии. Серафим (Питерский) с радостью познакомил нас с историей обители, показал, как готовится материал для журнала «Рязанский церковный вестник», как идет верстка, дал задание сделать фоторепортаж с мероприятия. Через некоторое время он подарил нам журнал, где была упомянута наша школа.

Побывали в храме Казанской Божьей Матери, где, по преданию, венчались Петр и Феврония Муромские. Только храм тогда был деревянным.

В 7 классе на уроках литературы познакомились с «Повестью о Петре и Февронии Муромских», которая была самой читаемой в XVI веке. Нашли признаки жития, повести, сказки, увидели икону Петра и Февронии, частицы мощей святых в Николо-Ямском храме Рязани и читали текст на церковнославянском языке. Чтение текста на иконах для ребят уже не составляло труда.

Н.Л. Моисеева пригласила учеников школы №45 принять участие в съемках фильма, посвященного десятилетию Епархиальной библиотеки, так как ученики являлись самыми активными читателями. Фильм ГТРК «Ока» с нашим участием хранится в школе.

В рамках проекта «Чтение», который проводится в школе №45 пятый год, ученики показали презентации и инсценировали отрывки из прочитанных книг: «Повесть о взятии Рязани Батыем», «Авдотья Рязаночка».

В 6 классе на уроках литературы изучаются главы Нового Завета, Рождество Христово. И снова работники Епархиальной библиотеки помогли в изучении предмета. В Николо-Ямском храме в январе создают вертеп, пещеру, где родился Спаситель.

Именно там был проведен урок. Прошлое стало осязаемым.

В 2014 году в г. Москве проводился Международный юношеский конкурс «Преподобный Сергий Радонежский в истории, литературе, искусстве России. Семь столетий истории», организованный РГБ. Соорганизаторами конкурса выступили Издательский совет Русской православной церкви, кафедра филологического образования МИОО и издательство «Русская школа». Ученики нашей школы приняли участие в заочном туре 13–14 марта 2014 года и были приглашены на очный тур в Москву 10–13 июня 2014 года. 10 участников из школы №45 выступали на конкурсе и были награждены дипломами.

Это достойный финал работы учителя.

Литература

1. Изборник: были и предания рязанского края. – Рязань, 1995. – 368 с.
2. Искусство рязанских земель. Альбом-каталог подготовлен ВХНРЦ имени академика И.Э. Грабаря. – М., 1993. – 160 с.

3. Лаптева Л.П. История славяноведения в России в XIX веке: – М.: Индрик, 2005. – 847 с.
4. Рязань православная. Автор-составитель Ю.А. Дегтев. – Рязань: Информационно-издательское агентство «Русский мир», 1993. – 138 с.
5. Тахиаос А.-Э.Н. Святые Кирилл и Мефодий просветители славян. – Сергиев Посад, 2005. – 391 с.
6. Чугреева Н.Н. Преподобный Сергей Радонежский. Житие в иконе – М.: Гранд-Холдинг, 2007. – 56 с.

Е.Ю. Кольшева (Россия, Москва)

ИЗУЧЕНИЕ ИСТОРИИ ТЕКСТА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В СТАРШИХ КЛАССАХ

Статья посвящена вопросу рассмотрения возможности и значения использования данных текстологических исследований на уроках литературы в старших классах. В статье предлагается типология заданий, основанных на работе с материалами по истории текста, на примере изучения романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» на уроках литературы в 11 классе.

текстология, история текста, исследовательские задания, самостоятельная деятельность.

Д.С. Лихачев отмечал важность текстологии не как подготовки текста к изданию, а как науки, изучающей историю текста, и считал ее основой литературоведческого исследования произведений [4, с. 37]. На наш взгляд, материалы по истории текста имеют большое значение и для изучения литературы в школе.

Помимо традиционного использования данных текстологических исследований в области истории создания, публикации, постановки на сцене художественного текста в рамках рассказа учителя или докладов учеников на уроке по биографии писателя, а также на вступительном этапе изучения произведения, помимо заданий в контексте его анализа, имитирующих деятельность текстолога, например восстановление поэтических строк [6], возможности материалов, делающих зримым процесс становления произведения, материалов, позволяющих пройти путь вслед за мыслью писателя, увидеть неповторимую красоту рождения слова и преобразования образа, представляются более широкими и хранящими богатый потенциал для решения образовательных, развивающих и воспитательных задач литературного образования.

Организация систематической работы обучающихся с материалами по истории текста в рамках отдельных учебных ситуаций на уроках литературы и внеаудиторной самостоятельной деятельности посредством разработки заданий, основанных на данных текстологических исследований, на наш

взгляд, целесообразна в старших классах, что обусловлено спецификой курса литературы, освоение которого строится на целостном изучении творчества писателей, а также готовностью обучающихся ввиду возрастного и литературного развития постигнуть особенности стиля.

Применение заданий, смысловым ядром которых является работа с материалами по истории текста, является логичным на этапе анализа художественного произведения: в контексте размышлений обучающихся над темой, идеей, мотивами произведения, его композицией, хронотопом. Организация наблюдений обучающихся над становлением текста рациональна на уроках, строящихся на основе анализа эпизода, образа или системы образов. Наблюдения над особенностями стиля писателя могут быть отдельно осуществлены на уроке, посвященном изучению мастерства писателя.

Рассмотрим возможности моделирования заданий, основанных на данных текстологических исследований, на материале романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита», изучение которого предполагается на уроках литературы в 11 классе.

В течение многих лет (1928–1940) Булгаков тщательно работал над композиционным воплощением романа, его системой образов и мотивов, стилем, оттачивая каждую фразу и слово, нередко погружая целые пласты текста в пространство подтекста.

Прежде чем обратиться к фрагментам романа разных периодов его создания необходимо ввести ряд условных обозначений, которые позволят обучающимся увидеть динамику становления текста и процесс писательской работы, в частности следующие. Текст, вычеркнутый писателем, заключен в прямые скобки и выделен курсивом – [*текст*]. Вставка первого слоя рукописной правки (текст, вставленный писателем в процессе письма) обозначена полужирным шрифтом – **текст**. Вставка рукописной правки, носящая более поздний характер, обозначена фигурными скобками, полужирный шрифт – {**текст**}. Конъектура, приводимая в случае неразборчиво написанных слов и описок, указана в угловых скобках и выделена курсивом – <*текст*>. Текст печатается по современной орфографии, однако сохраняется авторская пунктуация и форма написания некоторых слов.

Так, например, в контексте работы с образом Маргариты представляется интересным предложить обучающимся обратиться к эпизоду испытания героини Воландом и его свитой в главе 24 «Извлечение мастера» и провести наблюдение над следующим фрагментом романа, этап работы над которым относится к 1937–1938 гг.:

«– Благодарю вас **мессир**, – чуть слышно сказала Маргарита и черная тоска вдруг охватила ее. Она почувствовала себя обманутой. Никакой награды, по-видимому, ей никто не собирался предлагать, никто ее и не удерживал. А, между тем, ей ясно представилось, что идти ей некуда. Попросить, как советовал Азазелло? “Ни за что”, сказала она себе и вслух [*попросила Воланда:*] **добавила:**

[– *Может быть меня проводят? А то в таком виде*]

– Всего хорошего..., – а сама подумала: “Только бы выбраться, а там уж я дойду до реки и утоплюсь”» [2, с. 754].

Наблюдая за правкой писателя и осуществляя поиск ответа на вопрос, в чем заключается ее причина, обучающиеся увидят, что решение образа Маргариты в духе последующих слов Воланда: «– Вы совершенно правы! – гулко и грозно сказал Воланд, – никогда и ничего не просите! Никогда и ничего и ни у кого. Сами предложат! Сами!» [2, с. 754] – пришло к Булгакову не сразу, а складывалось постепенно, а в данном случае – даже непосредственно в процессе письма.

В структуру урока-исследования, посвященного изучению ершалаимских глав романа и строящемся на сопоставлении характера изображения событий в Евангельских текстах, исторических источниках и романе Булгакова [5], возможно включение блока заданий, выполнение которых потребует обращения к материалам по истории текста. Так, например, обучающимся можно предложить сопоставить эпизод казни разных периодов создания романа и, в частности, представить их вниманию следующий фрагмент (этап работы над романом 1932–1936 гг.):

«Тут же, висящий рядом беспокойно дернул головой и прокричал:

– Несправедливость! Я такой же разбойник как и он! Убей и меня!

Кентурион отозвался сурово:

– Молчи на кресте!

И висящий испуганно смолк.

Ешуа повернул голову в сторону висящего рядом и спросил:

– Почему просишь за себя одного?

Распятый откликнулся тревожно:

– Ему все равно. Он в забвении!

[–] Ешуа сказал:

– Попроси и за товарища!

Висящий откликнулся:

– Прошу и его убей.

Тогда Ешуа, у которого бежала по боку узкой струей кровь, вдруг обвис, изменился в лице и произнес одно слово по-гречески, но его уже не слышали. Над холмами [вдали] рядом с Ершалаимом ударило и Ершалаим трепетно осветило» [2, с. 335].

После изучения данного фрагмента целесообразно предложить обучающимся подумать, почему на следующем этапе работы над романом (1937–1938) Булгаков меняет линию поведения Иешуа, например, в контексте его ответа на требование разбойника:

«Иешуа оторвался от губки и, стараясь, чтобы голос его звучал убедительно, ласково и приятно, но [все же] но не добившись этого сорванным хриплым голосом попросил палача:

– Если тебе не жалко воды, [<н>] дай ему попить, дай...» [2, с. 646]

Таким образом, сопоставление фрагментов текста разных периодов позволит обучающимся увидеть не только тщательную работу писателя над

стилем романа, но также процесс становления его образов: от Маргариты, сомневающейся, не всегда решительной, к Маргарите, сильной и проходящей все выпавшие на ее долю испытания, от Иешуа, творящего чудеса, к Иешуа, страдающему и остающемуся человеком. Размышления в этом направлении позволяют увидеть и изменение концепции романа, создававшегося Булгаковым двенадцать лет, и в целом его мировоззрения.

В русле рассуждений об образе Пилата важным представляется предложить обучающимся подумать, почему в начале работы над романом (1928–1930) в эпизоде объявления приговора разбойникам картина дается глазами Иешуа, а не Пилата [2, с. 64] и почему Булгаков в дальнейшей работе переставил акцент на другого героя. Размышления в данном направлении помогут в определении темы и идеи романа.

Продуктивными представляются задания, основанные на сопоставлении текста романа и правки, которая была внесена в него супругой писателя Е.С. Булгаковой, например: «– Нет, присядьте еще, – сказал Пилат, жестом останавливая своего гостя, – есть еще два вопроса. Второй: ваши громадные заслуги на труднейшей работе в должности заведующего тайной службой при прокураторе Иудеи дают мне приятную возможность доложить об этом в Риме» [3, с. 750]. И далее: «– Мне это очень приятно. Итак, третий вопрос. Касается он этого, как его... Иуды из Кириафа» [3, с. 751]. Е.С. Булгакова заменила порядковые числительные «второй» и «третий» на «первый» и «второй» соответственно. Несомненно, Е.С. Булгакова исходила из фразы Пилата «Есть еще два вопроса». Между тем, если рассмотреть данные реплики в контексте целой главы, становится очевидным, что нарушение логики здесь лишь мнимое: точкой отсчета является первая просьба-поручение Пилата – похоронить казненных; после того как первый вопрос решен, Пилат переходит к еще двум вопросам (следует обратить внимание на наречие «еще», которое совсем не случайно использовано здесь Булгаковым). Далее целесообразно сравнить аналогичное построение речи Пилата в эпизоде его встречи с Левием Матвеем: «Я призвал тебя, чтобы ты показал мне нож, который был у тебя» [3, с. 766]. Не нумеруя фактически первую цель, Пилат четко обозначает вторую: «А теперь мне нужно второе: покажи хартию, которую ты носишь с собой и где записаны слова Иешуа» [3, с. 766]. Военный, чиновник, не терпящий ни малейшего отклонения от системы, требующий четкости исполнения приказа, неукоснительно следующий букве закона, Пилат и свою жизнь и свою природу подчиняет той же строгости, что отражается и в модели его поведения и, следовательно, в оформлении его речи. Таким образом, наблюдения над правкой логики текста, размышления о ее рациональности, позволяют почувствовать стиль писателя, задуматься над спецификой образа.

Большое значение в повествовательной структуре романа «Мастер и Маргарита» имеет подтекст, сквозь который проступает эпическая картина века-волкодава, проводником к прочтению которой ведут четко расставленные детали, заставляющие остановиться и задуматься на пути чтения и не

сбиться в пути к истине. Поэтому на уроке по мастерству писателя в контексте изучения монографической темы «Жизнь и творчество М.А. Булгакова» целесообразно обратиться именно к этому явлению.

Благодаря мастерски выстроенному подтексту, правде, не высказанной явно, но пронизывающей каждое слово, роман пришел к читателям в период его публикации в журнале «Москва» в 1966–1967 гг. Несмотря на старательную работу цензуры, вырезавшей большое количество страниц и отдельных строк и слов романа, смысл не был утерян. В качестве примера приведем подвергшийся цензурной обработке эпизод, повествующий об истории Нехорошей квартиры (глава 7):

«Надо сказать, что квартира эта – № 50 – давно уже пользовалась если не плохой, то во всяком случае странной репутацией. Еще два года назад владелицей ее была вдова ювелира де Фужере. Анна Францевна де Фужере, пятидесятилетняя почтенная и очень деловая дама, три комнаты из пяти сдавала жильцам: одному, фамилия которого была, кажется, Беломут, и другому – с утраченной фамилией.

И вот два года тому назад начались в квартире необъяснимые происшествия: из этой квартиры люди начали бесследно исчезать.

Об исчезнувших и о проклятой квартире долго в доме рассказывали всякие легенды, затем в нее вселились покойный Берлиоз с супругой и этот самый Степа тоже с супругой. Совершенно естественно, что, как только они попали в окаянную квартиру, и у них началось черт знает что! Именно, в течение одного месяца пропали обе супруги. Но эти не бесследно. Про супругу Берлиоза рассказывали, что будто бы ее видели в Харькове с каким-то балетмейстером, а супруга Степы якобы обнаружилась на Божедомке, где, как болтали, директор Варьете, используя свои бесчисленные знакомства, ухитрился добыть ей комнату, но с одним условием, чтобы духу ее не было на Садовой улице...

Итак, Степа застонал» [1, с. 49–50].

Организация наблюдений обучающихся над данным фрагментом и в целом явлением подтекста может строиться на основе следующих вопросов: Почему в этом фрагменте романа цензурой была внесена правка? В чем заключается смысл этого повествования с правкой цензуры? Меняется ли смысл фрагмента после правки цензуры? В чем заключается смысл этого фрагмента в его истинном виде? Благодаря каким словам, предложениям смысл фрагмента остается неизменным, несмотря на правку цензуры? Таким образом, работа с данным фрагментом позволит обучающимся увидеть, что, несмотря на колоссальные купюры и попытку подменить суть данного эпизода выдвиганием на первый план повествования о семейных историях Берлиоза и Степы, текст не испорчен, т. к. основная его мысль лежит не на поверхности, а в подтексте, пронизывающем текст и открывающемся по знаку возникновения мастерски расставленных сигналов: «<...>из этой квартиры люди начали бесследно исчезать», «Об исчезнувших и о проклятой квар-

тире долго в доме рассказывали всякие легенды<...>», «Но эти не бесследно» и др.

Следует отметить, что работа по сопоставлению фрагментов текста и его публикацией в журнале «Москва» может быть проведена не только на уроке, посвященном изучению мастерства писателя, и тем самым открыть рассуждения о роли подтекста в его романе, но также и на уроке по биографии и вступительном этапе изучения произведения, тем самым подготовив обучающихся к размышлениям об особенностях стиля Булгакова.

Таким образом, систематическое использование заданий, обеспечивающих наблюдения обучающихся над становлением текста и имитирующих работу исследователя-текстолога, позволит организовать деятельность в русле рациональной и гармоничной интеграции языкового и литературного образования, а также внести вклад в понимание обучающимися уникальности писательской работы, изучение стиля писателя, постижение природы произведения, создание собственных текстов. Самостоятельный поиск истины и связанная с ним радость открытия позволят внести вклад в воспитание любви к литературе.

Литература

1. Булгаков М.А. Мастер и Маргарита // Москва. – 1966. – № 11. – С. 6–127.
2. Булгаков М.А. Мастер и Маргарита. Полное собрание черновиков романа. В 2 т. / Сост., текстол. подг., публикатор, авт. предисл., коммент. Е.Ю. Колышева. – М.: Пашков дом, 2014. – Т. 1. – 818 с.
3. Булгаков М.А. Мастер и Маргарита. Полное собрание черновиков романа. Основной текст. В 2 т. / Сост., текстол. подг., публикатор, авт. предисл., коммент. Е.Ю. Колышева. – М.: Пашков дом, 2014. – Т. 2. – 840 с.
4. Лихачев Д.С. О филологии. – М.: Высш. шк., 1989. – 208 с.
5. Савина Л.Н. Урок-исследование и методика его проведения в выпускном классе // Гуманитарные науки и православная культура. – М.-Ярославль: МПГУ-Ремдер, 2003. – С. 233–238.
6. Тодоров Л.В. Работа над стихом в школе. – М.: Просвещение, 1965. – 184 с.

Н.И. Коротий (Россия, Рязань)

ОБОГАЩЕНИЕ СЛОВАРНОГО ЗАПАСА ГЛУХИХ И СЛАБОСЛЫШАЮЩИХ ДЕТЕЙ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье анализируется проблема обогащения словарного запаса глухих и слабослышающих школьников посредством использования словарей как источника национально-культурной информации.

обогащение запаса слов, использование словарей на уроке, особенности словарной работы.

Богатство культурного опыта человека непосредственно соотносится с количественными и качественными параметрами его словарного запаса.

Обогащение запаса слов у учащихся является одной из основных задач преподавания русского языка, чтения и развития речи в школе для глухих детей. Важность этой проблемы определяется тем, что речи глухих свойственна относительная словарная бедность.

Вопрос обогащения словарного запаса школьников по сей день не утратил своей актуальности. Стремительное развитие науки и техники способствует вхождению в обиход все новых и новых слов, значение которых не всегда понятно учащимся.

По большому счету весь урок русского языка – это работа со словом. Через слово ученики узнают и осознают законы языка, убеждаются в его точности, красоте и выразительности. И поэтому очень важно, чтобы урок был подчинен главной цели: знакомству со словом и осознанию всех его составляющих

Огромная роль в обогащении словарного запаса принадлежит словарям. «Чем образованнее народ, чем значительней в нем масса людей просвещенных, тем у него лучше, богаче, полнее ... словарь его языка. Словари сопутствуют просвещению всюду так же, как типографии, театры, журналы», – писал И.И. Срезневский о словарях.

Значение словарей в жизни каждого человека трудно переоценить. Чтение словарей, постоянное обращение к ним повышает культуру речи. Словари обогащают индивидуальный словарный и фразеологический запас, знакомят с нормами русского языка, предостерегают от неправильного употребления слов, их грамматических форм, произношения. Словари расширяют наше познание языка, углубляют понимание слова, способствуют развитию логического мышления.

В отечественной лексикографии существует огромное количество словарей – толковых, орфографических, словарей правильного произношения и ударения, исторических, этимологических, словарей языка писателей и др. Язык непрерывно развивается и отражает развитие самого общества. В словарях собраны богатейшие знания человека об окружающем мире, представлен опыт многих поколений.

Основная цель работы со словарем – помочь учащимся осмысленно воспринять содержание и художественное богатство литературного произведения – реализуется исходя из принципа ее органического сочетания с изучением самого произведения.

Важность словарной работы предопределяется ограниченностью речевого развития слабослышащих и глухих школьников, своеобразием их словаря, для которого характерны замещения, смешение слов, неточность значений. От качества словарной работы зависит понимание читаемого литературного произведения. Задачи работы со словарем на уроке чтения, по мнению специалистов, следующие:

- раскрыть значение слов, необходимых для понимания смысла читаемого и усиления этико-эстетического воздействия на учеников;
- расширить словарь слабослышащих и глухих учеников и путем организации речевой практики ввести новые понятия в их активный фонд речи;
- ознакомить школьников с языковыми выразительными средствами, ввести их в речь слабослышащих и глухих, сделав ее более выразительной и эмоциональной;
- развить связную речь школьников.

Таким образом, на уроках чтения школьники пополняют свой словарный запас новыми понятиями, выразительными средствами, опираясь на словари, более глубоко и полно воспринимают содержание читаемого произведения.

Т.М. Лазарева (Россия, Рязань)

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ВНЕКЛАССНОМ МЕРОПРИЯТИИ В ШКОЛЕ I – II ВИДА

В статье отражен опыт использования информационно-коммуникационных технологий в обучении глухих и слабослышащих учащихся. Результатом использования является повышение качества обучения, стимулирование познавательного интереса учащихся, обеспечение их мотивации к занятиям.

информационно-коммуникационные технологии, обучение глухих и слабослышащих.

Обучая глухих и слабослышащих учащихся, следует помнить, что нарушение слуха ведет не только к аномальному развитию речи, но и к общей задержке познавательной деятельности детей, что проявляется в заметном недоразвитии способности к логическим операциям, нарушениях отражения и обобщения действительности. Нужно учитывать, что глухие дети с затруднением воспринимают речь и связанную с ней информацию. А также, при изучении нового материала учащиеся при наличии каких-либо затруднений в усвоении теряют учебную мотивацию, становятся пассивными.

Однако это не значит, что потенциальные возможности глухого ребенка ниже, чем у слышащего. Реализовать эти возможности можно организовав специальный процесс обучения, нацеливая его не только на вооружение детей знаниями, умениями и навыками, не только на развитие их слуха и речи, а также и на формирование всей познавательной деятельности в целом. Это нужно учитывать при подготовке к урокам и внеклассным мероприятиям.

В развитии интереса глухого ребенка не следует полагаться лишь на содержание изучаемого материала, не менее важны и методы, с помощью ко-

торых учащиеся вовлекаются в познавательный процесс, а также технологии проведения урока или внеклассного мероприятия. Важнейшая задача преподавателя, работающего в классах глухих и слабослышащих, состоит в том, чтобы постараться максимально приблизить изучаемый материал к пониманию его учащимися.

Сегодня специальная (коррекционная) школа постоянно ищет новые приемы и методы, которые сделают учебно-воспитательный и коррекционный процесс более интересным, развивающим, главное, результативным. В качестве одного из таких средств могут стать используются информационно-коммуникационные технологии (ИКТ).

Результатом использования ИКТ в школе 1 – 2 вида является повышение качества обучения за счет новизны деятельности, потому что урок или мероприятие с использованием информационных технологий – это наглядно, красочно, информативно, позволяет значительно стимулировать познавательный интерес учащихся, обеспечивать мотивацию учащихся к занятиям и к использованию устной речи, поддерживать работоспособность и продуктивность деятельности на протяжении всего мероприятия.

В течение ряда лет мы использовали разнообразные способы решения этой задачи, и высокий результат дала работа с мультимедийными презентациями, которые позволили сочетать элементы различных видов компьютерных программ. Вначале мы пользовались готовым программным обеспечением, но оно не всегда могло решить наши задач, так уровень подачи материала в них ориентирован на иной состав учащихся и практически не учитывает психофизические особенности глухих и слабослышащих. Неслышащему ребенку трудно объяснить на словах какие-то явления, а компьютер – это уникальная машина, благодаря мультимедийным возможностям которой детям становится легче воспринимать окружающий мир и развиваться интеллектуально.

Опыт работы показал, что учителю, работающему с глухими детьми, целесообразнее самостоятельно готовить презентации по отдельным темам учебной программы или к внеклассным мероприятиям. Преимущество использования своих презентаций заключается в том, что учитель сам подбирает наглядный материал в необходимом объеме, корректирует его, удаляет ненужные слайды, добавляет новые, заменяет иллюстрации более удачными.

Для примера остановимся на презентации, подготовленной к внеклассному мероприятию «История возникновения книги на Руси». Данное мероприятие проходило во время декады, посвященной празднованию Дня славянской письменности и культуры, и ориентировано на учащихся среднего и старшего звена. Цель мероприятия – познакомить учащихся с историей возникновения книги, дать знания об элементах строения книги, способствовать формированию информационной культуры, а также развивать остаточный слух учащихся и расширять словарный запас.

Эта тема вообще сложна для восприятия глухими учащимися. Обилие новых незнакомых слов, терминов, углубление в историю Руси – все это

приводит к частичному непониманию со стороны учащихся. Поэтому при проведении мероприятия опираемся на презентацию, в которой представлены иллюстрации, помогающие учащимся соотнести с ними новое трудное слово. Например, первыми книгами на Руси можно считать берестяные грамоты. Когда глухие учащиеся видят на слайде, из какого материала сделана берестяная грамота и кора какого дерева использована для этого, они хорошо запоминают трудное словосочетание (береза – береста – берестяная грамота). Далее по ходу мероприятия вводятся другие понятия и иллюстрации на слайдах, связанные с производством книг на Руси: пергамент, рукописная книга, книгопечатный станок, элементы книги (переплет, книжный блок, обложка, предисловие, оглавление, форзац, фронтиспис, титульный лист). В презентации обязательно расставлены ударения, что позволяет верно прочитывать новые слова, не искажая их. Слайды, сопровождаемые рассказом учителя, значительно облегчают усвоение содержания.

Внеклассная работа, связанная с развитием речи учащихся, решает задачу пробуждения интереса к рассказыванию, к речевому общению, оживляет процесс познания, расширяет словарный запас, способствует возникновению общих тем для общения учащихся. Эффективность такой работы в школе глухих в значительной мере зависит от визуальных факторов. Презентация позволяет обеспечить их наличие.

А.А. Мальцева, Е.А. Моисеева (Россия, Рязань)

О ЗНАЧЕНИИ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА ПРИ ОБУЧЕНИИ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

В статье анализируется значение дидактической игры как одного из эффективных методов обучения русскому языку в специальной (коррекционной школе), приводятся примеры дидактических игр, которые используются на уроках русского языка при обучении учащихся с интеллектуальной недостаточностью в специальной (коррекционной) школе.

дидактическая игра, учебная деятельность, интеллектуальная недостаточность, метод обучения.

В.А. Сухомлинский писал: «Без игры нет и не может быть полноценного умственного развития. Игра – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире. Игра – это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности».

В современной школе возникает насущная потребность в расширении методического потенциала в целом, и в активных формах обучения в частности. К таким активным формам обучения относятся игровые технологии.

Актуальность игры в настоящее время повышается в связи с перенасыщенностью современного мира информацией. Во всем мире, в том числе и в России, неизмеримо расширяется предметно-информационная среда. Телевидение, видео, радио, компьютерные сети в последнее время обрушивают на учащихся огромный объем информации. Актуальной задачей школы становится развитие самостоятельной оценки и отбора получаемой информации. Одной из форм обучения, развивающей подобные умения, является дидактическая игра, способствующая практическому использованию знаний, полученных на уроке и во внеурочное время.

Игра является основным видом деятельности ребенка, начиная практически от рождения. Именно она играет большую роль в формировании и развитии умственных, эмоциональных, физических и творческих способностей ребенка. Игра помогает развивать память, мышление, воображение, внимание. Игра представляет собой вид деятельности, в которой человек добровольно принимает участие и получает удовольствие и возможность исследовательского поведения.

Дидактическая игра – один из эффективных методов обучения детей с интеллектуальной недостаточностью. Наряду с упражнениями она нацелена на закрепление изученного материала, на активизацию речевой деятельности школьников. В отличие от упражнений игра воздействует в первую очередь на эмоциональную сферу ребенка. Поэтому во многих случаях она является наиболее эффективным средством повышения речевой мотивации и отработки необходимых умений и навыков.

В дидактических играх ребенок наблюдает, сравнивает, сопоставляет, классифицирует предметы по тем или иным признакам, производит доступные ему анализ и синтез, делает обобщения.

Мыслительные операции, которые осуществляются учащимися с интеллектуальной недостаточностью, должны быть правильно дозированы. В противном случае игра становится для детей либо утомительной, либо вообще недоступной. Вот почему, отрабатывая игровые правила, необходимо ограничивать их количество двумя-тремя условиями. На этапе освоения детьми игры после показа игровых действий целесообразно, чтобы школьники выполнили их вместе с учителем.

Обучая посредством игры, учитель учит детей не так, как ему, удобно дать учебный материал, а как детям удобно и естественно его взять.

Дидактическая игра помогает сделать учебный материал увлекательным, создать радостное рабочее настроение. Умелое использование игры в учебном процессе облегчает его, так как игровая деятельность привычна для ребенка. Через игру быстрее познаются закономерности обучения, а созданные на уроке в результате игры положительные эмоции облегчают процесс познания.

Игровая форма занятий создается на уроках при помощи игровых приемов и ситуаций, которые выступают как средство побуждения, стимулирования учащихся к учебной деятельности. Реализация игровых приемов и си-

туаций при урочной форме занятий проходит по таким основным направлениям:

- дидактическая цель ставится перед учащимися в форме игровой задачи;
- учебная деятельность подчиняется правилам игры;
- учебный материал используется в качестве ее средства;
- в учебную деятельность вводятся соревнования, которые способствуют переходу дидактических задач в разряд игровых.

Примеры дидактических игр, применяемых на уроках русского языка в специальной (коррекционной школе).

Тема: «Состав слова»

Игра «Убери лишний вагон»

На станцию прибыло три поезда. Каждый поезд состоит из четырех вагонов. Когда вагоны присоединяли к поезду, совершили ошибку, присоединив лишний вагон, не подходящий к этому составу (на доске появляются три поезда). Вам, ребята, необходимо найти этот лишний вагон. Сделать это вам помогут слова, написанные на каждом вагоне.

Подсказка. Лишние слова отличаются от других слов, написанных на вагонах, по своему составу.

Поезд № 1: *забег, заплыв, закон, запуск.*

Лишнее слово закон, на третьем вагоне.

Поезд № 2: *чайник, кофейник, молочник, веник.*

Лишнее слово веник.

Поезд № 3: *посмотреть, победить, подумать, погрустить.*

Лишнее слово победить.

Игра «Составь слово»

Даны группы слов. Из слов, находящихся под одной цифрой, составьте новое, используя для этого их первые слоги.

1) ЗАБОР, ГАДКИЙ, КАМЕРА (загадка)

2) КРОЛИК, ВАТРУШКА, КАША (кровать)

3) ОВЧИНА, ЦАРАПИНА (овца)

4) ПОЯС, ГОДНОСТЬ, КАКАДУ (погодка)

5) РУСАЛКА, БАШМАК, КАНАТ (рубашка)

Что объединяет эти слова? (Есть орфограмма – парная согласная.)

Тема: «Части речи»

Игра «Почтальоны»

Учащимся раздаются карточки с написанными на них словами:

КАРАНДАШ, ЯБЛОКО, ГРУША, ЛИМОН, БРЕВНО, БРАТ.

ТРАВА, СТЕКЛО, ДРУГ, СОБАКА, СОЛНЦЕ, СТОЛ.

ДОРОГА, СНЕГ, ДЕРЕВО, ХЛЕБ, РЕКА, МОЛОКО.

Некоторых учащихся можно назначить почтальонами. Им вручаются карточки с именами прилагательными:

СОЧНОЕ, КРАСНЫЙ, КИСЛЫЙ, СПЕЛАЯ, СТАРШИЙ, ТОЛСТОЕ.
ПРОЗРАЧНОЕ, ЗЕЛЕНАЯ, ЗЛАЯ. ВЕРНЫЙ, КРУГЛЫЙ, ЯРКОЕ.
ПУШИСТЫЙ, ДЛИННАЯ, СВЕЖИЙ, ВЫСОКОЕ, КОЗЬЕ,
ГЛУБОКАЯ.

Прилагательные нужно «доставить по адресам», т. е. найти карточки с теми существительными, к которым они относятся. Выигрывает почтальон, который правильно и быстрее других доставит свои карточки по адресам.

Игра «Кто больше»

На доске изображение кошки. Задача игроков – написать как можно больше слов, обозначающих действие, которое может совершать кошка. Для ответов каждый ряд получает лист бумаги. Начинают игру ученики, сидящие за последними партами. Если нового слова игрок придумать не может, передает листок следующему. Побеждает тот ряд, который записал наибольшее число слов.

Лежит, спит, сидит, стоит, бежит, ходит, лакает, мяукает, мурлычет, лижет, пьет, догоняет, нюхает. Ищет, играет, катает, прыгает, ласкается.

На какой вопрос отвечают эти слова?

Тема «Предложение»

Игра «Подбери союз»

Вставьте подходящие по смыслу союзы. Поставьте где нужно запятые.

Они слышали шум ... дверь открыть побоялись.

Любит кошка рыбку ... в воду лезть не хочет.

Ребята хотели пойти погулять ... раздумали.

Ночью ветер злится ... стучит в окно.

Белка песенки поет ... орешки все грызет.

Слышит звон ... не знает где он.

Не красна изба углами ... красна пирогами.

Забота не ревет ... спать не дает.

Кинофильм был известный ... интересный.

Ветер по морю гуляет ... кораблик подгоняет.

Держи голову в холоде ... ноги в тепле.

Игра «Найди пару».

На доске записаны части предложений. Необходимо соединить части предложений так, чтобы получились предложения с однородными членами.

Мала пчела...

а загрызет.

Лесом шел...

а попал в Рязань.

Ехал в Казань...

а товарища выручай.

Совесь без зубов...

а дров не видел.

Сам погибай...

но и та работает.

Работа со словом

Игра «Наборщик»

Составить как можно больше слов из букв другого слова.

ФОТОГРАФИЯ – риф, тир, гора, торг, грот, тяга, граф...

СКОРОГОВОРКА – рог, горка, гора, вор, сор, коса, скоро, враг, окорок.

АКТИВНОСТЬ – актив, акт, кисть, кость, кит, кот, кино, кон, конь, ткань, тина, тост, ива, воск, воин, винт, нос, носки, нива, нота.

Игра «Замени словосочетание одним словом».

Промежуток времени в 60 минут.

Военнослужащий, стоящий на посту.

Ребенок, любящий сладкое.

Очень смешной фильм.

Игра «Слог за слогом».

Написать цепочку слов так, чтобы последний слог предыдущего слова был начальным словом следующего:

я-ма, ма-ши-на, на-ту-ра, ра-ке-та, та-рел-ка, ка-ша...

Литература

1. Аксенова А.К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе. – М.: ВЛАДОС, 1999. – С. 302–304.

2. Бетенькова Н.М., Фонин Д.С. Конкурс грамотеев: Дидакт. игры и занимат. упражнения по рус. яз. для учащихся нач. шк. – М.: Просвещение. – 1995. – 208 с.

3. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1979. – Т. 1. – 560 с.

4. Фролова Л.А. Использование дидактической игры при обучении орфографии // Начальная школа. – 2009. – № 10. – С. 30–32.

5. Фролова Л.А. Обучение орфографии с использованием дидактических игр (4 класс) // Начальная школа плюс До и После. – 2009. – № 1. – С.49–52.

Е.В. Орлова (Россия, Рязань)

СО СВЕТОМ В ДУШЕ (ИЗУЧЕНИЕ ЕВАНГЕЛИЯ ОТ МАРКА НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В 7 КЛАССЕ)

В статье обосновывается возможность изучения текста Евангелия от Марка на уроках литературы в 7 классе перед блоком «Литература древней Руси». Приводятся примеры заданий, направленных на формирование предметных, метапредметных и личностных компетенций обучающихся. Прослеживается связь Священной Книги с произведениями отечественных классиков, понимание которых невозможно без знакомства с основными постулатами православия, ведь именно оно лежало в основе авторского мировосприятия.

Евангелие, 7 класс, урок литературы.

Понимание русской классической литературы невозможно без знакомства с основными постулатами православия. Мировоззрение художников слова зиждется на следовании христианским заповедям. Литературное произведение живет во времени: в прошлом – его истоки, в будущем – традиции. Нам, современникам, трудно увидеть авторскую позицию писателей Древней Руси, да и большинства отечественных художников слова нового времени без понимания истоков их мировосприятия. А в основе этого мировосприятия лежало православие. Потому считаю необходимым уже в среднем звене познакомить лицеистов с текстом Евангелия – и станет понятнее Пушкин, новыми гранями откроются произведения Гоголя, даже факты его биографии, по-другому увидится Толстой, в старших классах легче будут восприниматься романы Достоевского и Булгакова.

Перед изучением произведений древнерусской литературы в 7 классе читаем Евангелие от Марка. Из четырех евангельских повествований оно самое краткое и простое по изложению. По преданию, евангелист Марк при жизни Христа не был Его учеником и не слушал Его проповедей. Считают, что Марк написал свое Евангелие со слов апостола Петра по просьбе недавно обращенных христиан из Рима. Это разговор с людьми, еще мало осведомленными в христианском учении, доступное душе ребенка повествование о Христе как о Сыне Божием и человеческом, как о Царе Вселенной, Учителе и Спасителе всех людей и всего мира. В качестве приложения составляем словарь с объяснением лексических значений трудных слов и выражений и историческим комментарием. После чтения Евангелия идет разговор о нем: как пришло на Русь, что изменило в людях, их взглядах на мир. Конечно, нельзя постичь Евангелие, прочитав всего лишь раз. Важно донести до ученика мысль о необходимости обращаться к тексту постоянно, читать его и перечитывать, и книга будет раскрываться юному исследователю по мере его духовного роста.

Важно, чтобы беседа по прочтении строилась на обращении к внутреннему опыту лицеистов, тогда она затронет струны души подростка.

– Зачем Бог Всесильный обрек Сына своего на столь прозаическое рождение? Даже не просто самое обычное, а самое обездоленное и гонимое?

– Почему положили младенца в ясли вместо колыбели?

– Зачем безгрешный Сын Бога погружался в воды Иордана, как простой смертный? Чьи грехи омывал он?

– Почему так подробно описано крещение?

– Зачем Всемогущему Богу надо было пройти испытание в пустыне?

– Знал ли Он, чем закончится Его путь искупления людских грехов? А если знал, как нашел в себе силы выйти навстречу грядущим мукам? Почему не преодолел унижения и страдания силой своей власти?

Так начинаются размышления семиклассников о Подвиге, об истинной Любви, о великой жертвенности, о себе...

– Можно ли найти в себе силы принять муки и позорную смерть на кресте за своих хулителей, во имя их грядущего спасения?

– Как победить смерть? Можно ли обратить ее в Воскресение?

Как важно вызвать в юном читателе сопереживание, искренний отклик души! Именно это побудит к размышлению: невинный и безгрешный Иисус добровольно пошел на смерть, потому что любовь Его к людям была так сильна, что преодолела ужас мученической гибели. И смерть стала рождением. Бог прошел путь человеческий по земле и показал людям, что спасение – в вере и любви и это под силу любому человеку.

– Почему в родном Назарете не мог Иисус сотворить ни одного чуда? При каком условии в Евангелии совершается чудо?

Так разговор обращается к подвигу веры, а затем – к смыслу евангельских заповедей, ведь в следовании им – путь к спасению.

В классе, где отношения между учениками и учителем особенно доверительны, возможно задать и такие вопросы:

– Подумай и ответь сам себе, каким заповедям ты следуешь, какие преступаешь? Какие кажутся тебе прямо-таки невыполнимыми?

Пусть на уроке останется время каждому подумать о себе. Ведь это раздумье может стать моментом духовного созидания личности подростка.

Именно в такой момент важно дать понять ребятам, что их обращение к Книге книг – лишь первое прикосновение к великому духовному зиждителю. И очень важно, чтобы постижение евангельской мудрости стало потребностью подрастающей личности.

– Какие страницы Евангелия тебе хочется перечитать?

Предлагаю ребятам написать миниатюру «Любимые страницы Евангелия».

Потом к этому заданию буду возвращаться при изучении древнерусской литературы (Какие страницы Евангелия вспоминались тебе при чтении «Повести о Петре и Февронии»?), литературы 19 века (Какие заповеди преступают герои «Маленьких трагедий» А.С. Пушкина Сальери, Дон Гуан, Байрон?) и даже 20 века (О каких событиях жизни Христа рассказывает стихотворение Б. Пастернака «Рождественская звезда»? Как ты считаешь, почему обратился к ним поэт 20 века? В чем необычность его видения этого события?).

Изучение Евангелия предоставляет благодатную возможность и для знакомства учащихся с жанром притчи.

Иисус вышел в путь, чтобы проповедовать, учить и наставлять людей на путь истинный. Не мудреными речами делал он это – рассказывал простые житейские истории, которые во множестве случаются с каждым. Но за конкретным, понятным словом был скрыт всеобщий смысл, урок для всех людей. Вот только понять это тайное содержание дано не каждому. Даже двенадцати избранным ученикам Христос разъяснял иносказательный смысл своих историй.

Так мы приближаемся к понятию аллегории, а затем и к определению жанра притчи. Перечитываем притчи Иисуса, удивляемся, как по-разному слышали и понимали их люди. Знакомимся с истинным толкованием притчи

о сеятеле, притчи о блудном сыне. Думаем, почему небольшой нравоучительный рассказ лишен прямого наставления – морали. Приходим к выводу: мораль из притчи каждый извлекает или не извлекает сам. Всем виден внешний план наставления. А ведь в притче, как во всем евангельском повествовании, соединились два плана: видимый и глубинный. Надо стремиться к постижению тайного, внутреннего смысла. Он откроется не сразу – по мере духовного личностного роста, вместе с осознанием собственной потребности следовать наставлениям Христа.

Потому к евангельским притчам мы вернемся при изучении литературы и Древней Руси, и нового времени. А пока закрепим понимание жанра.

– Что такое притча?

– Чем притча отличается от басни?

– Можно ли назвать притчей следующее произведение? Почему?

ПУЧОК ЛУЧИНЫ

Нельзя дивиться, что была
Под игом Российская держава
И долго паки не цвела,
Когда ее упала слава;
Вить не было тогда
Сего великого в Европе царства,
И завсегда
Была вражда
У множества князей едина государства,
Я это в притче подтверждаю,
Которую сейчас скажу,
Что россов та была падения причина —
Была пучком завязана лучина;
Колико руки не томить,
Нельзя пучка переломить,
Как россы, так она рассыпалась подобно,
И стало изломать лучину всю удобно (*А. Сумароков, 1781 г.*).

– Почему Христос говорил притчами?

– Какие евангельские притчи тебе запомнились? Какие ты извлек из них уроки?

– Вспомни литературные произведения, в которых использованы евангельские притчи.

– К каким евангельским притчам обратились авторы стихотворений, напечатанных далее? Как думаешь, почему?

Свободы сеятель пустынный,
Я вышел рано, до звезды;
Рукою чистой и безвинной

В порабощенные бразды
Бросал живительное семя —
Но потерял я только время,
Благие мысли и труды...
Паситесь, мирные народы!
Вас не разбудит чести клич.
К чему стадам дары свободы?
Их должно резать или стричь.
Наследство их из рода в роды
Ярмо с гремушками да бич (*А. Пушкин, 1823 г.*).

И цветы, и шмели, и трава, и колосья,
И лазурь, и полуденный зной...
Срок настанет — Господь сына блудного спросит:
«Был ли счастлив ты в жизни земной?»
И забуду я все — вспомню только вот эти
Полевые пути меж колосьев и трав —
И от сладостных слез не успею ответить,
К милосердным коленям припав (*И Бунин, 1918 г.*).

Так Евангелие знакомит юного читателя с основными законами бытия. На последнем уроке ребята задумываются: почему повествование о мученической смерти на кресте Сына Божия названо «благой, радостной вестью»? К ответу и на этот вопрос мы будем возвращаться еще не раз. Значит, обращение к тексту Евангелия для семиклассников будет иметь открытый финал.

Литература

1. Давыдова Н.В. Евангелие и древнерусская литература. – М.: МИРОС, 1992. – 256с.
2. Евангелие – книга радости и спасения. Пособие для учащихся к уроку литературы. – Рязань, 2014. – 100 с.

Л.С. Саломатина (Россия, Москва)

СИСТЕМА ОБУЧЕНИЯ СОЗДАНИЮ ПИСЬМЕННЫХ ТЕКСТОВ- ПОВЕСТВОВАНИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В СОВРЕМЕННОЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье кратко описывается система работы (с первого по четвертый класс) по обучению детей созданию письменных текстов-повествований. Перечисляются умения, которые необходимо сформировать у младших школьников, а также типичные трудности, которые испытывают дети в ходе работы над созданием повествований.

ФГОС НОО, текст, признаки текста, анализ текстов-повествований, продуцирование текстов-повествований, типичные трудности.

В современной начальной школе важное место занимает работа по обучению детей созданию письменных текстов различных типов. В современных программах по русскому языку большое внимание уделяется теме «Текст»: изучаются признаки текста, смысловое единство предложений в тексте, заглавие текста, абзац, *типы текста* и т.д. Важное место в данном разделе отводится обучению детей типам текста, написанию сочинений-повествований, сочинений-описаний и сочинений-рассуждений.

В конце изучения курса русского языка (по требованиям ФГОС НОО) итоговая оценка достижения планируемых результатов (в разделе «Развитие речи») (в конце четвертого класса) связана с умением создавать (как устно, так и письменно) тот или иной тип текста.

Современная методика развития речи детей и положения Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования требуют разграничения функционально-смысловых типов текста. Выделение типов текста позволяет более целенаправленно обучать младших школьников. Каждый тип текста имеет свои особенности в подготовке и использовании материала, в построении текста, в отборе средств языка.

Лингвистика текста изучает особенности разных типов текста (повествование, описание, рассуждение), специфику их построения. Методика преподавания русского языка в начальной школе осмысливает эти вопросы и применяет в обучении. В жизни ребенку приходится создавать высказывания разных типов: говорить то о последовательно сменяющихся друг друга событиях, то о признаках предмета, то о причинах или следствиях тех или иных свойств, явлений.

В наших высказываниях обнаруживаются группы предложений (фрагменты текста) с определенным значением, которые принято называть *типами речи*. Среди типов речи (текста) выделяют *повествование, описание, рассуждение*. Знания о типах речи (текста), о построении типов текста, об особенностях употребления языковых средств позволяют учителю начальных классов более целенаправленно развивать речь учащихся.

Повествование – функционально-смысловой тип речи, выражающий сообщение о развивающихся действиях или состояниях и располагающий для реализации этой функции специфическими языковыми средствами» (О.А. Нечаева).

По выражаемым смысловым значениям и соответствующим структурным особенностям повествование бывает трех видов:

- 1) конкретно-сценическое,
- 2) обобщенно-сценическое,
- 3) информационное.

В повествовании действительность воспринимается в процессе изменения и развития. Динамичность создается с помощью различных средств язы-

ка, таких как: 1) семантика глаголов, обозначающих как действие, так и состояние; 2) глаголы разных временных планов (прошедшее, настоящее, будущее) (глаголы в форме настоящего времени употребляются в повествовании на фоне прошедшего времени с целью оживления в рассказе напряженного момента). Например: «Перед обедом мать сочла сливы и *видит*, одной нет. Она сказала отцу. За обедом отец и *говорит*: – А что, дети, не съел ли кто-нибудь одну сливу?» (Л.Н. Толстой «Косточка») 3) видовые формы глаголов, особенно со значением возникновения, мгновенности и завершенности действия; 4) модальность (в повествовании модальность может быть не только реальной, как в описании, но и нереальной); 5) обстоятельственные слова со значением времени (изредка, потом, иногда, вдруг и т. д.); 6) союзы; 7) порядок слов в предложении (обычно при наличии в предложении обстоятельственных слов порядок слов для главных членов оказывается обратным («ВДРУГ *зашумела* машина» (Л.Н. Толстой «Девочка и грибы»)); подмечено, что вынесение глагольного сказуемого на первое место в предложении подчеркивает повествовательный характер речи («*Купила* мать слив и хотела их дать детям после обеда» (Л.Н. Толстой «Косточка»)); 8) повествование автора и рассказчика (авторское повествование имеет более спокойную и стилистически ограниченную форму изложения и в лексическом и в грамматическом отношении, повествование рассказчика экспрессивно-эмоциональнее, а отсюда и стилистически разнообразнее: используются различные стилистические пласты лексики, эмоциональные частицы, экспрессивные грамматические формы; повествование рассказчика живее, образнее, чем повествование автора).

Таким образом, повествование – особый тип речи со значением сообщения о развивающихся действиях или состояниях предметов. Для выражения динамики действия повествование обладает многообразной системой лексических и грамматических средств.

Перечислим умения, необходимые учащимся для создания текста-повествования.

1. Умения, связанные с темой сочинения, с ее пониманием, определением ее границ, субординацией тем, раскрытием темы (умение озаглавить текст своего сочинения в соответствии с типом текста-повествования так, чтобы заголовок отражал тему текста и сообщал о предмете повествования (если тема предлагалась общая).

2. Умения подчинить свое сочинение определенному замыслу, выразить в нем свою мысль, свою позицию, свои эмоции, отношение к лицам, их поступкам и т.д. (умение определить авторское отношение к теме повествования).

3. Умения собирать, накапливать материал, отбирать важное, главное и второстепенное в соответствии с темой и замыслом, выбранным типом речи (текста) и жанром текста (умение отбирать соответствующий материал для создания определенного жанра и типа речи (текста), к примеру, сказка, рассказа и др.).

4. Умения систематизировать материал, располагать его, обдумывать и составлять план, работать над композицией – началом, основной частью, завершением (умение строить текст в соответствии со структурно-композиционными особенностями текста-повествования, умение конструировать зачины и концовки как структурные компоненты текста-повествования, сцеплять предложения с помощью лексических и грамматических средств связи).

5. Умения в области языковой подготовки текста: подготавливать словарь в соответствии с темой, выбирать слова, сочетания, фразеологию, образы; подготовка фрагментов будущего текста.

6. Умения составлять текст, записывать без ошибок, располагать текст на листах, делить его на абзацы (умение выделять абзацы в тексте-повествовании, связывать их между собой).

7. Умение совершенствовать написанное, редактировать, проверять орфографию, пунктуацию.

Обучение младших школьников созданию текстов-повествований в начальной школе носит системный характер и включает три этапа: подготовительный, теоретико-практический, практический.

Работа на каждом этапе подробно описана в пособии «Теория и практика обучения младших школьников созданию письменных текстов различных типов (повествование, описание, рассуждение)» [2]. Кратко остановимся на всех этапах.

ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫЙ ЭТАП

Прежде всего, учащиеся знакомятся с понятиями «текст», «признаки текста», «тема текста», «основная мысль», «заголовок». Знакомя учащихся начальной школы с понятием «текст» и его признаками, следует исходить из его признаков: 1. *Наличие предложений.* 2. *Смысловая связность:* а) единство темы, предмета речи; б) наличие основной мысли и ее развитие. 3. *Структурная связность.*

В ходе подготовительной работы учащиеся приходят к выводу, что текст обладает следующими признаками:

1. Текст состоит из предложений.
2. Предложения в тексте взаимосвязаны между собой.
3. В тексте о ком-то или о чем-то говорится (это ТЕМА текста).
4. Тему текста можно определить по заголовку.
5. Понять текст – значит, определить его главную мысль (главная мысль бывает тоже отражена в заголовке текста).

На подготовительном этапе проводятся упражнения на формирование и закрепление умений:

- определять тему, основную мысль, подбирать заголовок к тексту;
- уметь восстанавливать деформированный текст;
- уметь составлять план текста.

Так же проводится работа по знакомству учащихся с понятиями «опорные» и «ключевые слова» текста.

Таким образом, знакомство учащихся с «текстом», выявление его признаков является *первым шагом* в работе над данным понятием, цель которого – помочь младшему школьнику осознать понятие «текст».

Далее на подготовительном этапе для закрепления пройденной теории следует больше работать с готовыми текстами. Учитель может сам подбирать тексты и предлагать задания на определение темы, основной мысли текста, подбор заголовков к текстам, восстановление деформированного текста, деление текста на части, составление плана, нахождение опорных и ключевых слов в тексте, составление текста по опорным словам.

Такая аналитическая работа с готовыми текстами, проводимая обязательно в системе, поможет в дальнейшем эффективнее работать над продуцированием (составлением) собственных текстов детьми. Длительность подготовительного этапа зависит от подготовленности учащихся.

ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧЕСКИЙ ЭТАП

На данном этапе учащиеся знакомятся с типом текста – повествованием, особенностями его построения, учатся определять тип текста – повествование, создавать собственные тексты-повествования разных жанров.

Мы считаем, как и большинство ученых-методистов, что наиболее простым для учащихся является повествовательный текст. Поэтому данный тип текста при изучении стоит на первом месте.

Первичное знакомство с повествованием как типом речи (текста) происходит на уроке знакомства сразу с тремя типами текста. Методисты не едины в своем мнении не только в вопросе, в каком порядке изучать типы текста: сначала описание, а потом повествование, или наоборот, а также не едины в вопросе – каким образом знакомить с текстом-повествованием. Одни считают, что нужно сразу на одном уроке познакомить с тремя типами текстов, другие – знакомить поочередно с каждым в отдельности. Наша точка зрения – познакомить сразу с тремя типами текста.

Работа по обучению созданию текстов-повествований на данном этапе, в свою очередь, складывается из следующих *направлений*:

- знакомство с тремя типами текста (особенности);
- теоретико-практическое изучение особенностей текста-повествования без учета жанровой особенности (изучение особенностей текста-повествования, формирование умения определять тему текста-повествования, озаглавливать текст, по заголовку определять, о чем текст, изучение типов связи и средств связи, единый временной план текста, абзацы текста, работа над планом и композицией повествования);
- теоретико-практическое изучение устройства текстов-повествований *различных жанров* (в разных стилях) (в начальной школе, как правило, обучают написанию текстов-повествований в следующих жанрах: инструкция, письмо, заметка, рассказ, сказка);
- написание изложений повествовательного текста и сочинений-повествований.

Работа по составлению текстов по плану, работа с деформированными текстами, составлению сказок и рассказов (по опорным словам, готовому началу и так далее) широко представлена в пособиях [3, 4] в разделе «Уровень текста».

ПРАКТИЧЕСКИЙ ЭТАП

Изучив теоретические основы создания текстов-повествований, учащиеся на протяжении обучения в начальной школе практикуются (но уже с опорой на теорию) в создании текстов-повествований на основе взаимосвязи их содержания, структуры и речевого оформления.

Трудности, которые испытывают младшие школьники при создании текстов-повествований объективно обусловлены самой структурой повествования. Динамичность повествовательного текста требует умения пользоваться глагольным временем для более яркой передачи событий, преобладающая цепная связь осуществляется часто при помощи местоимений, а наличие нескольких действующих лиц в сюжете затрудняет их точный выбор.

Соответственно, больше всего ошибок, встречающихся в текстах-повествованиях учащихся, связано со *средствами связи* в тексте. Ошибки, связанные с неоправданным повтором одного и того же слова, или однокоренных слов, неудачная синонимическая замена, неточная местоименная замена, относятся к лексическим средствам связи. Нарушение видо-временной соотнесенности глаголов в тексте, злоупотребление аналогичными средствами сцепления предложений относятся к грамматическим средствам связи.

В связи с этим наиболее распространенными типичными трудностями учащихся являются *неверный выбор замены и несоблюдение видо-временной соотнесенности глаголов*. *Нарушение видо-временной соотнесенности глаголов* объясняется несколькими причинами:

- отсутствием соответствующих знаний о тексте,
- невниманием к грамматической стороне текста,
- неумением использовать глагольное время в переносном значении.

Отметим также, что при создании детьми деловых повествований (инструкций) большие трудности вызывает, во-первых, выбор глагольных форм, во-вторых, использование названных выше слов для подчеркивания последовательности действий. Учитель на эти трудности должен обращать особое внимание.

Мы отметили самые типичные трудности, которые испытывают дети при создании текстов-повествований. Так же наблюдаются следующие трудности: неумение расчленить текст на законченные предложения, неверное выделение абзацев, неумение членить текст на части, нарушение порядка предложений. Во избежание разного рода трудностей учитель планирует специальную систему упражнений. Данная система упражнений должна отвечать следующим требованиям:

- каждое упражнение должно быть нацелено на формирование конкретного текстового умения или носить комплексный характер,

- упражнения в системе должны быть разнообразными по степени самостоятельности и творческой активности: упражнения по образцу должны чередоваться с конструктивными и творческими,
- большинство текстовых упражнений необходимо нацеливать на предупреждение (профилактику) и коррекцию наиболее типичных ошибок,
- языковой материал упражнений желательно связывать с изучаемым грамматическим и орфографическим материалом, изучаемым на уроках русского языка.

Таким образом, в начальной школе должна быть организована система работы по обучению созданию текстов-повествований. Эта работа направлена на формирование умений создавать текст-повествование с опорой на знания о тексте вообще, его признаках, о структуре текста, композиционной особенности, знаний об особенностях создания текстов-повествований разных жанров.

Литература

1. Оценка достижения планируемых результатов в начальной школе. Система заданий. В 2 ч. Ч. 1./ Под ред. Г.С. Ковалёвой, О.Б. Логиновой. – М.: Просвещение, 2009. – 215 с.
2. Саломатина Л.С. Учим создавать текст-повествование // Теория и практика обучения младших школьников созданию письменных текстов различных типов (повествование, описание, рассуждение): материалы курса. Лекции 1-4. – М.: Первое сентября, 2011. – С. 74–122.
3. Саломатина Л.С. Имя существительное: творческие задания. – М.: Чистые пруды, 2006. – 29 с.
4. Саломатина Л.С. Имя прилагательное: творческие задания. – М.: Чистые пруды, 2008. – 32 с.

Ж.И. Стрижекурова (Россия, Москва)

НОВОЕ ПРОЧТЕНИЕ ЛИТЕРАТУРНОЙ КЛАССИКИ В СОВРЕМЕННОМ ШКОЛЬНОМ СОЧИНЕНИИ (восприятие рассказа И.С. Тургенева «Бежин луг» школьниками в прошлом и настоящем)

В статье анализируется опыт известного методиста начала XX века В.В. Данилова, изучавшего восприятие школьниками рассказа И.С. Тургенева «Бежин луг» с помощью анкетирования, и проводится исследование восприятия тургеньевского рассказа современными учащимися в их сочинениях, что позволяет сопоставить впечатления читателей-школьников разных эпох от произведения.

восприятие, анкетный метод, рассказ, сочинения разных жанров.

«Восприятие читателем-школьником литературного произведения – это сложный творческий процесс, опосредованный всем жизненным, эстетическим, читательским и эмоциональным опытом ученика, – писала О.Ю. Богданова. <...> Познавая заключенную в нем картину человеческой жизни, читатель или зритель познает самого себя» [1, с. 103–105]. Выявление первоначального непосредственного восприятия художественного текста и его дальнейшее углубление в ходе анализа является одной из самых главных задач интерпретации литературного произведения в школе. Интерес к проблеме читательского восприятия возник далеко не сегодня, корни его уходят вглубь отечественной методической науки, поэтому для современного учителя литературы, методиста, исследователя в области теории и методики литературы особое значение имеют прогрессивные идеи XIX – начала XX столетия. В работе В.В. Данилова «Опыт применения анкетного метода при чтении “Бежина луга” Тургенева» (1923), методист говорит о преимуществах «анкетного метода» перед другими способами, которыми часто пользуется учитель. Так, например, пересказ не может в достаточной мере отразить личного переживания читателя-школьника к произведению, что является существенным недостатком при выявлении картины первоначального восприятия художественного текста учащимися. «Восприятие художественного произведения, заключается не в понимании читателем его непосредственного, буквального смысла, а в возбуждении в нем личных откликов на прочитанное, в виде мыслей, чувств, образов, воспоминаний. <...> Каждое художественное произведение – это лишь знак или символ тех живых образов и идей, которые должны возникать в сознании читателя. Если же у него не возникает ничего после прочтения произведения, ясно, что оно не понято читателем. <...> Метод испытания ... после чтения» [2, с. 92], т.е., метод анкетирования – «метод массового сбора материала, с помощью специально разработанных опросных листов (анкет)» [4, с. 414], который В.В. Данилов считал самым действенным способом выяснения личных откликов учащихся, был проведен в одной из групп сельской школы II ступени. Само наличие такого материала натолкнуло нас на мысль о сравнении восприятия тургеневского рассказа школьниками прошлых лет и современными юными читателями. Для выяснения, насколько прочитанное произведение (в данном случае рассказ – «малая форма повествовательной литературы; небольшое художественное произведение, изображающее отдельное событие в жизни человека» [3, с. 31]), понято учащимися были составлены вопросы. Изучение «Бежина луга» И.С. Тургенева в школе на протяжении многих лет является важным этапом формирования духовно-нравственного начала и развития читательского вкуса школьников [5]. Как бы ни были сформулированы вопросы, они будут обязательно касаться трех рядов образов. Вот в каком порядке приводятся они в работе В.В. Данилова: образы крестьянских мальчиков; фантастические образы, возникшие преимущественно под влиянием природы; образы самой природы. Кого бы из мальчиков я больше всего хотел иметь своим товарищем и почему? Какой из рассказов мальчиков мне кажется

ся самым интересным и почему? Что интереснее в «Бежине луге» – описания природы или рассказы мальчиков? [2, с. 92]. Вопросы нашей анкеты, составленные независимо от вопросов Данилова, сходны с ними по своему содержанию. Пятиклассникам московской школы после чтения рассказа Тургенева «Бежин луг» было предложено ответить на несколько вопросов: Кто из мальчиков привлек ваше внимание и почему? Какой из рассказов мальчиков вам особенно понравился и почему? О чем повествует рассказ «Бежин луг»? Что особенно заинтересовало в нем и почему? Эта часть вопросов была дополнена: Какую роль играли поверья в жизни крестьянских ребят? Возможно ли, что эти рассказы – попытка объяснить окружающий мир? Как изображена природа в рассказе? Всегда ли она доброжелательна к человеку? Почему самый смелый и рассудительный из ребят – Павлуша – погибает? Как вы понимаете, что такое рассказ? Каковы особенности тургеневского рассказа?

Форма, в которую должны были облечься мысли учащихся о прочитанном, несколько отступала от традиционных представлений об анкете. Свои ответы пятиклассники могли по своему выбору представить в виде: сочинения-миниатюры «Мои впечатления о рассказе И.С. Тургенева «Бежин луг»; письма другу с советом прочитать рассказ; предисловия к произведению И.С. Тургенева. Проведение такой работы требует особой подготовки, в таком случае не обойтись без грамотного комментария учителя, который отразит суть каждого из трех видов, жанров предстоящей пятиклассникам письменной работы. Они узнают, как и с какой целью пишется предисловие, что значит передать свои впечатления о прочитанном произведении и как изменится тональность высказываний, если каждое из них будет обращено к конкретному адресату, близкому другу в письме. Только после этого каждый из учеников обдуманно выберет ту или иную форму сочинения, в котором попытается ответить на вопросы, предложенные учителем.

Первый вопрос касался образов крестьянских мальчиков. Внимание учеников сосредоточивается на «наиболее развитых образах, – пишет Данилов, – это Павел, о котором сам автор говорит с большой симпатией, потому что “глядел он очень умно и прямо, да и в голосе у него звучала сила”, и Илюша, “больше всех осведомленный в деревенских суевериях”» [2, с. 92]. На лучшие стороны характера Павла обращают внимание и современные пятиклассники: «Из мальчиков мне больше всего понравился Павлуша, – пишет ученица. Он умный, смелый, ребята уважительно к нему относятся и прислушиваются к его мнению. Павел своими высказываниями каждый раз развеивает ночной страх, как бы противостоит ему. Он переводит внимание своих собеседников со страшных историй, в которые они отчасти верят, на реальное, близкое и понятное...» (Елена П.). Почти все пятиклассники приводят для подтверждения своих предпочтений эпизоды, в которых раскрывается смелый и решительный характер героя, его чувство ответственности за других ребят, младших его по возрасту. Учащиеся отмечают, что и автор говорит о своих симпатиях к герою, они с удовольствием приводят цитаты, подтверждающие это. Та часть учеников, которая отдает предпочтение Пав-

луше, отмечает присущую ему рассудительность, живой пытливый ум в истолковании всего непонятого, существующего в окружающем мире. «Всему происходящему в природе Павел дает реальные объяснения: крик ли это цапли или свист пролетающих куликов. И даже дурная примета, с которой мальчик столкнулся, набирая воду, не испугала его: “Ну, ничего. Пушай! – произнес Павел решительно, – своей судьбы не минуешь”». Ученики пишут в своих работах, что «Павлуша был из бедной семьи, зато самый умный и добрый из мальчиков. Это лучшие черты характера, какие есть у человека, поэтому хочется иметь такого друга». (Наталья С.)

Образу Илюши было отведено особое внимание пятиклассников, так как именно ему принадлежит большинство историй в рассказе. Как хорошего рассказчика отметили ученики и Костю. «Больше всего историй знали Илюша и Костя. Мне понравились эти ребята, – пишет учащийся, – а их рассказы заинтересовали меня своей простотой и таинственностью. Мальчики очень серьезно рассказывали эти сельские поверья, считая, что нечистая сила, водяные и домовые существуют на самом деле». (Кирилл М.). Образы Илюши и Кости понравились ученикам именно потому, что те знали больше всего интересных историй и были умелыми рассказчиками. Но учащиеся мало говорят о характерах этих героев, видимо, индивидуальности мальчиков затмеваются передаваемыми ими фантастическими, сверхъестественными событиями. Несколько девочек выбрали из всех крестьянских ребятшек маленького Ваню, несмотря на его «незаметность». Ученицы прямо-таки поматерински жалеют его, так как он самый младший и беззащитный из мальчиков, «все время лежал под рогожей и редко вставал». (Марина М.).

Образ Вани не будет казаться «статичным» и вызывающим только жалость, если мы восстановим в памяти учеников небольшой эпизод произведения, тот момент, когда мальчик все-таки вступает в разговор. Насколько романтичен этот отрывок, настолько же он и не случаен, здесь с полным правом можно сказать: «устах младенца глаголет истина». Вспомним, что именно Ваня после рассказа о лешем, фразы Павлуши «и зачем эта погань в свете развелась?» и суеверного предупреждения Ильи «не бранись: смотри, услышит», прерывает молчание и восклицает с детской непосредственностью: «Гляньте-ка, гляньте-ка, ребятки, гляньте на божьи звездочки, – что пчелки роятся!» После чего глаза всех мальчиков надолго поднимаются к небу. Автор же очень любовно и точно описывает движения ребенка: «выставил свое свежее личико из-под рогожи, оперся на кулачок, медленно поднял кверху свои большие тихие глаза» [6, т.1, с. 99].

В беседе с учениками учителю важно показать, насколько каждый герой, каждый образ, каждая деталь и слово автора значимо для читателя в постижении концепции художественного произведения. Приведенный нами диалог, глубоко символичен: после всех суеверных страхов и примет, отражающих бессилие и невежество человека, природа предстает перед глазами крестьянских ребят и перед глазами читателей своим настоящим лицом во всем своем величии и красоте, отражающим ее Божественное начало. Для

писателя важно, что именно дети, с их еще чистой, еще незамутненной душой, способны воспринять эту истину. Именно поэтому самому младшему – Ване – вначале открывается картина прекрасного звездного неба, вид которого затем привлекает и завораживает всех остальных мальчиков.

Сопоставление результатов анкетирования помогает проанализировать, какие изменения в восприятии образов крестьянских мальчиков «Бежина луга» произошли в сознании юных читателей за достаточно большой промежуток времени – и в чем предпочтения учащихся остались прежними. Сопоставление ответов читателей-учеников показало, что два героя – Илюша и Павел, наиболее понравившиеся учащимся, как бы противостоят друг другу: один – безоглядно верит приметам и поверьям, другой – объясняет их вполне реальными событиями. В этом «противоборстве» в глазах современных школьников выигрывает Павел. В своих работах пятиклассники мало пишут о характерах Илюши и Кости, они представляются им, прежде всего как хорошие рассказчики, поэтому они выбирают больше не самих этих героев, а их истории. У участников анкеты В.В. Данилова, напротив, Илюша вызывает заметный эмоциональный отклик, что связано с их большей приближенностью к природе. Этот образ им близок, потому что раскрывает одну из знакомых им поэтических сторон русской деревни – устное народное творчество. Важно, чтобы современные юные читатели-школьники также поняли красоту сельских поверий и тот момент творчества, который привносит с собой Илюша. Интересны были отзывы пятиклассников о маленьком Ване, а в анкете Данилова этому образу не отдано предпочтений учащихся. Немного насторожил выбор Федю несколькими учениками как наиболее понравившегося из всех мальчиков. Двое мотивируют свои предпочтения красивой одеждой и возрастом мальчика, другой ответ интересен, потому что отражает поступки героя: Федя уверенно держится с ребятами, поддерживает беседу, ничего не боится. Однако ученица еще не может правильно истолковать поведение мальчика. На последующих уроках углубляется восприятие учащихся. Они начинают понимать, что уверенность и деловитость Федю, «уважительное» отношение к нему ребят лишь показывают, что он занимает иное социальное положение по сравнению с ними, ведь он из богатой семьи. Несмотря на то, что он лишь немного старше остальных мальчиков, ему 14 лет, по отношению к ним он часто использует покровительственный тон.

Анализируя ответы современных школьников, можно отметить, что в их работах прослеживается заинтересованность в большей степени яркими событиями (реальными и фантастическими), а уже потом самими героями, непосредственно в них участвующими, что объясняется возрастными особенностями учащихся. Исключение составляет лишь один герой – Павел, как героический образ, очень привлекательный для читателей. В отличие от сельских ребят, близко сталкивавшихся с непонятными явлениями и живших в атмосфере преданий и сказок, сегодняшние пятиклассники, случившееся в рассказе с крестьянскими мальчиками пытаются объяснить реальными

прозаическими событиями: случайно скрипнувшей дверью или неосторожно пробежавшей кошкой. Ученики по-своему, в духе времени, воспринимают истории «Бежина луга», герои русского фольклора уже не являются для них фантастическими, но понять чувства и «страхи» пяти крестьянских ребятшек, собравшихся у костра в ночном, для них вполне реально, тем более, что жизнь человечества по-прежнему во многом зависит от слепых сил природы.

В нашей анкете мы не случайно задали вопрос: Что вас особенно заинтересовало в рассказе «Бежин луг» и почему? Именно ответ на этот вопрос давал возможность узнать о предпочтениях школьников, что в первую очередь запечатлелось в их восприятии: герои (деревенские мальчики), предания и поверья, которые они рассказывают или описания природы, непонятные явления окружающего их мира, или, может быть сам автор, охотник-рассказчик. В большинстве работ на первом месте по предпочтениям учащихся находятся истории мальчиков. В одном из ответов указывается, что интерес вызывает то, как переданы поверья, в другом ученик восхищается, насколько достоверно автором-охотником описаны случайно подслушанные рассказы крестьянских ребятшек. Еще в одной работе говорится об увлеченности и эмоциональности маленьких рассказчиков, умеющих создать подобающую случаю атмосферу таинственности. Такие ответы пятиклассников свидетельствуют о еще неосознанном, интуитивном интересе к художественным средствам, используемым автором, который будет углубляться в процессе изучения тургеневских произведений. В восприятии гораздо меньшей части учащихся на первый план выступают герои рассказа, их личности. Только в нескольких ответах говорится в первую очередь об описаниях природы в рассказе. Мотивируют свой выбор учащиеся, например, тем, что «Бежин луг» начинается и заканчивается ярким и таинственным описанием природы или особой «одушевленностью» пейзажа.

Наше исследование показало, как важно, чтобы ученик самостоятельно приближался к познанию истины, заложенной художником в произведении, не довольствовался бы готовыми формулами и трафаретами, навязываемыми взрослыми. Учитель вправе только исподволь направлять мысли учащихся в русло глубокого постижения литературы. Основой изучения художественного произведения в школе является постепенное и поэтапное погружение в текст, знакомство с особенностями поэтического строя автора, через понимание композиции, детали, жанрового своеобразия к осмыслению замысла писателя.

Литература

1. Богданова О.Ю., Леонов С.А., Чертов В.Ф. Методика преподавания литературы / под ред. О.Ю. Богдановой. – М.: Академия, 1999. – 400 с.
2. Данилов В.В. Опыт применения анкетного метода при чтении «Бежина луга» Тургенева / Родной язык в школе. Педагогический сборник. / Под ред. А.М. Лебедева. – М., 1923 – С. 91–93.

3. Миронова Н.А. Литература в таблицах 5-11 классы: справочные материалы. – М.: АСТ: Астрель, 2010. – 126 с.
4. Педагогика: учеб. / Л.П. Крившенко [и др.]; под ред. Л.П. Крившенко. – М.: ТК Велби, Проспект, 2005. – 432 с.
5. Стрижекурова Ж.И. Методика изучения произведений И.С. Тургенева с учетом их жанра в 5-8 классах средней школы: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1999. – 193 с.
6. Тургенев И.С. Собрание сочинений в 12-ти томах / Под ред. М.П. Алексеева, Г.А. Бялого. – М., 1975–1979.

Е.Я. Фетисова (Россия, Рязань)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА МОДЕЛИРОВАНИЯ НА ЭТАПЕ АКТУАЛИЗАЦИИ ЗНАНИЙ (ИЗ ПРАКТИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ)

В статье рассматриваются варианты организации учебного процесса на этапе актуализации знаний на основе метода моделирования.

метод моделирования, этап актуализации знаний.

Учебный процесс в условиях введения федеральных государственных образовательных стандартов значительно отличается от прежнего. Во главу угла ставится не репродуктивная передача знаний, умений и навыков от учителя к ученику, а полноценное формирование и развитие способностей обучающегося самостоятельно очерчивать учебную проблему, формулировать алгоритм ее решения и оценивать результат; школьники должны получить навыки научного поиска, освоить современные методы познания. В связи с этим меняется характер взаимодействия участников образовательного процесса (учитель выступает в качестве организатора коммуникации, создавая для учащихся затруднения в осуществляемой деятельности, а школьники – в роли активного субъекта, погруженного в эту деятельность), а содержание самого учебного процесса становится средством достижения планируемых образовательных результатов. Все это требует от учителя включения новых форм работы, постоянного поиска условий развития познавательной активности детей.

Рассмотрим варианты организации учебного процесса на этапе актуализации знаний. Работу построим на основе метода моделирования.

Этап актуализации знаний – один из важнейших этапов урока. Учащиеся воспроизводят уже известные им факты, обобщают их, связывают приобретенные ими умения и способы деятельности с новыми условиями, то есть делают прежние, уже «добытые» знания актуальными, нужными в данный момент. Грамотно организованная на этом этапе работа позволяет подготовить школьника к изучению нового материала или к выполнению более

сложного задания. Очень часто в процессе актуализации создается проблемная ситуация, посредством которой формулируется учебная проблема.

Приведем примеры.

1. Тема «Правописание **н** и **nn** в суффиксах отглагольных прилагательных и причастий», 7 класс.

Перед тем как приступить к работе над новой темой, целесообразно напомнить учащимся о правописании **Н** и **НН** в прилагательных, образованных от существительных. Вместе со школьниками оформим уже знакомое правило в виде таблицы (в целях экономии времени можно использовать готовую таблицу). Например:

– первая вертикальная графа – **Н**: суффиксы *ан, ян, ин, янн* (исключения);

– вторая вертикальная графа – **НН**: суффиксы *енн, онн, ен* (исключение)

Теперь предложим заполнить получившуюся таблицу следующими примерами: *лебединая песня, кожаное пальто, оловянный солдатик, соломенная шляпа, лекционный материал, земляной пол, деревянная палка, стеклянная ваза, ветреный день, безветренная погода, мороженая рыба* (слова записаны на доске, буквы в словах не пропущены). В процессе работы учащиеся обращают внимание на последнее словосочетание (в суффиксе одна **Н**, но слово не относится к исключениям). Начинаем анализировать и постепенно приходим к выводу: слово *мороженая* (в отличие от остальных слов) образовано от глагола, а значит, с помощью уже известного нам правила («**Н** и **НН** в суффиксах отыменных прилагательных») объяснить правописание этого слова нельзя. Таким образом от этапа актуализации знаний мы постепенно переходим к этапу целеполагания.

2. Тема «Деепричастия совершенного вида», 7 класс.

Предлагаем учащимся подобрать к предложенным ниже словам однокоренные, руководствуясь данными к ним схемами (даны схемы глагола прошедшего времени, действительного и страдательного причастий прошедшего времени), указать над получившимися словами части речи.

Слова для моделей: вывалить, обидеть, увидеть, напоить, замесить, замешать, выкатить, выкачать.

Вывалить: вывалял, вывалявший, вывалянный/

Выполняя задание, школьники вспоминают правописание гласных в суффиксах глаголов прошедшего времени и причастий, находят параллели и взаимосвязи при объяснении орфограмм (дети самостоятельно делают вывод о том, что правописание гласных в суффиксах глаголов прошедшего времени, действительных и страдательных причастий прошедшего времени зависит от суффикса неопределенной формы глагола). От тех же слов просим образовать деепричастия совершенного вида. Выделяем суффиксы. Делаем выводы. Так с помощью этапа актуализации знаний переходим к пониманию новой темы.

3. Тема «Правописание **НЕ** с именами прилагательными», 6 класс.

Предлагаем учащимся словарный диктант на тему «Правописание НЕ с именами существительными» (эта тема была изучена ранее в разделе «Имя существительное»). Школьники должны распределить слова и словосочетания по соответствующим колонкам (1 – без *не* не употребляется; 2 – можно заменить синонимом; 3 – есть союз *а*; 4 – есть слова *далеко не, вовсе не, отнюдь не, ничуть не, нисколько не*). Добавляем аналогичные примеры на правописание *не* с именами прилагательными. Учащиеся даже не всегда улавливают этот момент перехода и автоматически продолжают объяснять правописание *не* с прилагательными, руководствуясь аналогичным правилом написания имен существительных. Подводим итоги; школьники сами формулируют правило; закрепляем полученные знания.

В качестве варианта работы над темой после этапа актуализации знаний (то есть после словарного диктанта на тему «Правописание НЕ с именами существительными») можно предложить учащимся самим составить аналогичный словарный диктант на тему «Правописание НЕ с именами прилагательными».

Подготовка урока в условиях современной информационной образовательной среды существенно меняет роль и характер профессиональной деятельности учителя. Большое внимание в образовательной практике уделяется использованию продуктивных приемов и методов (частично-поисковый (эвристический), исследовательский и творческий методы, метод моделирования) [1; 3]. Процесс обучения планируется и организовывается учителем как результат его совместной деятельности с учащимися. Моделирование предоставляет широкие возможности для активизации познавательной деятельности, развития теоретического мышления и, как следствие, эффективного обучения языку и успешного освоения учебной программы в современном образовательном процессе [2; 4; 5].

Литература

1. Архипова Е.В. Вопросы речевого развития младших школьников: Учеб. пособие к спецсеминару для студентов. – Рязань: Изд-во РГПУ, 1995. – 92 с.
2. Архипова Е.В. О методе моделирования и возможностях применения тестовых заданий при обучении орфографии // Русский язык в школе. – 2003. – № 2. – С. 3–9.
3. Архипова Е.В. Основы методики развития речи учащихся: Учеб. пособие для студ. пед. вузов. – М.: Вербум-М, 2004. – 192 с.
4. Архипова Е.В. Русский язык и развитие речи. – СПб.: ИД Литера, 2004. – 96 с.
5. Теория и практика обучения русскому языку: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.В. Архипова, Т.М. Воителева, А.Д. Дейкина и др.; под ред. Р.Б. Сабаткоева. – М.: Академия, 2008. – 336 с.

ИЗУЧЕНИЕ ТЕМЫ «ФОЛЬКЛОР» НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В ПОЛИЭТНИЧЕСКИХ КЛАССАХ

Изучение темы «Фольклор» в полиэтнических классах несет в себе определенную специфику, обусловленную рядом факторов, учет которых, приводит к установлению полноценного диалога культур.

полиэтнические классы, сравнительно-сопоставительный метод, диалог культур, фольклор.

Изучение фольклора на уроках литературы – особый этап литературного образования школьника. Восприимчивость учащихся к устному народному творчеству обусловлена его близостью к живой, активной речи. Загадки, пословицы, поговорки и, конечно, сказки являются неотъемлемой частью жизни пятиклассника. Но изучение фольклора в полиэтнических классах представляет собой особый процесс взаимопроникновения культур, поскольку обозначенный выше фольклорный «багаж» учащегося-инофона может значительным образом отличаться от того, с которым привыкли работать учителя в пятых-шестых классах. Помимо этого, необходимо помнить, что работа в полиэтнических классах имеет свою специфику, основанную на языковых, национально-эстетических и индивидуально-психологических факторах. Говоря о языковых факторах, мы подразумеваем недостаточное владение русским языком учащимися-инофонами, под национально-эстетическими – особенности культуры и менталитета, отражающие специфику восприятия общемировых и национальных концептов. Что касается индивидуально-психологических факторов, отметим, что многие учащиеся-инофоны могут болезненно воспринимать опасность утраты своего языка и национальной самобытности, и процесс их обучения в связи с этим характеризуется нежеланием интеграции и устойчивостью национальных стереотипов. Иногда мы можем наблюдать и обратный эффект, когда учащиеся полиэтнического класса стараются максимально погрузиться в русскую культуру, отказываясь от национальной. В связи с этим обучение в полиэтнических классах должно быть построено таким образом, чтобы учащиеся могли изучать русскую культуру в сопоставлении с национальной и мировой. Мы можем выделить два основных направления, характеризующих изучение «новой» культуры. В первом варианте учащиеся отыскивают и узнают привычные вещи в другом национальном облике. Второй вариант предполагает более глубокое изучение новых, непривычных для них национальных и эстетических представлений, особенностей культуры и т. д. В этом случае ученик может познакомиться с новой для него информацией рационально, рассмотрев ее в качестве сложившегося факта, или воспринять эмоционально, проанализировав и приняв ее как возможное «свое». Таким образом, проис-

ходит необходимое расширение нравственно-эстетического опыта учащихся. Второй вариант, безусловно, сложнее в реализации и требует от учителя особого такта, позволяющего соблюсти границу между изучением преобладающей, русской культуры и не снизить значимость, важность и своеобразие иных культур.

В данной статье мы приведем примеры изучения малых форм фольклора на уроках литературы в полиэтническом классе с опорой на первый вариант осмысления инокультуры. Основным методом работы будет являться сравнительно-сопоставительный метод, позволяющий показать не только различия, но и сходства в изучаемом материале.

Изучение фольклора в пятом классе начинается со знакомства с пословицами, поговорками и загадками. Работа с ними строится по общему принципу: знакомство, определение содержания и смысла, сопоставление с национальным эквивалентом, поиск общих черт и национальных особенностей. Например, при изучении русской пословицы «Друг познается в беде», учитель предлагает учащимся поразмышлять о том, что такое дружба, почему друг познается в беде, и в качестве дополнительной аргументации предлагает для сопоставления две национальные пословицы со схожим смыслом:

- 1) Дружные кошки победили недружных волков (чеченская пословица).
- 2) Если шестеро действуют дружно, они завладеют даже тем, что на небе, если они не дружны – потеряют и то, что жуют (туркменская пословица).

Таким образом, учащиеся не только точнее понимают смысл русской пословицы, но и получают дополнительный материал для раскрытия данной темы. Чеченская пословица в данном случае выступает в качестве примера, когда друзья, даже будучи слабыми поодиночке, способны стать большой силой вместе. А туркменская пословица позволяет сделать дополнительный вывод о том, что происходит, когда люди теряют дружбу. Предложенные пословицы не имеют определенной национальной окрашенности и демонстрируют общность человеческих ценностей вне зависимости от национальных особенностей. Если учитель ставит перед собой цель показать проявление национальных черт при изучении устного народного творчества, он может предложить учащимся для сопоставления следующие примеры:

- 1) Корова во дворе, так еда на столе (русская пословица).
- 2) Овца во дворе – харчи на столе (аварская пословица).

Сравнивая пословицы, ученики знакомятся с концептами, символизирующими достаток в представленных культурах. Школьники могут поразмышлять, почему в одном случае символом сытости является корова, а в другом – овца, т. е. не просто познакомиться с примером народной мудрости, но и расширить кругозор, углубить и активизировать свои познавательные интересы.

Если на изучение загадок, пословиц и поговорок зачастую отводится не более одного урока, то при знакомстве с народной сказкой, учитель может оперировать большим количеством учебного времени. Помимо этого, уча-

щиеся чаще всего охотно выполняют домашнее задание, связанное с данным жанром устного народного творчества, с готовностью вступают в диалог на уроке. Организуя работу по сравнению русских и национальных сказок, учитель расширяет культурологическую компетенцию русскоязычных учащихся и помогает учащимся-инофонам быстрее уловить содержание русской сказки. Так как у инофона есть представление о построении родной сказки, он будет искать в звучащей речи сюжет, завязку, кульминацию, развязку, повторяющиеся обороты речи, характеристики героев, описания волшебных предметов и т. п., что позволяет облегчить процесс понимания текста на неродном языке. Выбирая круг произведений для изучения, мы предлагаем опираться на мысль, высказанную исследователем А.Ф. Галимуллиной: «сопоставительный анализ следует проводить не только на уровне жанров, но и тем, образов, мотивов» [1, с. 316]. В соответствии с данной идеей, учитель может предложить учащимся составить карточки-характеристики образов главных героев национальных сказок. Характеристика может содержать в себе следующие параметры:

- 1) имя героя,
- 2) портретная характеристика,
- 3) роль в сказке.

Сопоставляя на уроке информацию из карточек, учащиеся могут сделать для себя открытие, узнав, например, что русская Сивка-Бурка имеет среднеазиатский прототип – коня Кира, а Жар-птица схожа своими характеристиками с волшебной птицей Симург. Подобным образом могут сравниваться не только персонажи сказок, но и мотивы, которыми руководствуются главные герои, их характерные черты и особенности. Например, сопоставляя героев русской и восточной народных сказок, учащиеся смогут отметить, что в русских сказках главному герою, помимо таких качеств как доброта, отвага и честь, часто присущи лень, желание положиться «на авось», что отличает их от героев восточных сказок, которым характерно желание «идти напролом», добиваться всего своей силой или хитростью.

Анализируя и сопоставляя национальные сказки, ученики приходят к выводу, что, будучи разными по содержанию, тексты сказок имеют общее фундаментально-содержательное сходство. В каждой сказке определены нравственные идеалы, присущие каждой культуре в равной степени, воплощены мудрость и опыт предыдущих поколений, невзирая на ярко выраженные национальные константы.

Находя и узнавая привычные образы, темы и мотивы в национальном фольклоре, учащиеся осознают значение и смысл общемировых человеческих ценностей, понимают и принимают национальные особенности самовыражения иной культуры, что способствует установлению полноценного и доброжелательного диалога культур в рамках полиэтнического класса.

Литература

1. Галимуллина А.Ф. Формирование представлений о традициях литературы Древней Руси у студентов национальных отделений педагогических вузов при изучении «Слова о полку Игореве» // Вестник ТГГПУ (Серия «Филология и культура»). – 2011. – №4(26). – С. 315–322.
2. Гетманская Е.В. Преподавание литературы в современной русской школе: принцип этнической толерантности // GESJ: Education Science and Psychology. – 2010. – №.1(16). – С. 16–21.
3. Черкезова М.В. Проблемы преподавания русской литературы в инокультурной среде: методическое пособие. – М.: Дрофа, 2007. – 318 с.

И.Л. Чельшева (Россия, Симферополь)

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ КАК ОТРАЖЕНИЯ ЕДИНСТВА В МНОГООБРАЗИИ. СЛАВЯНСКИЕ КОРНИ

В статье подчеркивается важность исторической памяти славян, отмечается момент разрыва культурно-исторического процесса при изучении литературы в школе и варианты его устранения с учетом элементов культурологической компетентности.

культура, культурологический, славянские боги, цвет.

Мы должны возродить Русколань нашу...
Велесова книга [2]

На современном этапе развития образования культурологический подход является, пожалуй, наиболее продуктивным и природным. В.С. Библер писал: «Культура есть моя жизнь, мой духовный мир, отделенный от меня, транслированный в произведение...» [1]. Поэтому необыкновенно важным является как изучение культурного поля современности, так и прошлого, ранее созданного; как культурного поля своего сообщества, так и рядом существующих. Таким образом охватывается весь спектр многообразия вариантов сущего. Связь времен через традиции – это возможность избежать ошибок, впитать уже освоенный опыт, привнеся новый ракурс понимания цели бытия отдельного человека и человечества в целом. Разумеется, высокие материи не предназначены для осмысления в школе, однако возможна постановка правильных вопросов с опорой на изученные факты, выявление личностной позиции.

Исторические истоки славян, их мифология во многом утеряны (сравним с греческой цивилизацией), и долгое время информация о них была недостаточной. При этом изучение в школе древнерусской литературы нужно было снабжать приличной долей мотивационной приправы, т.к. летопис-

ные «дела давно минувших дней» не вызывали бурного восторга у учащихся. Однако последние десятилетия интерес ко всему славянскому возрождается. И на фоне нынешней обостренной политической обстановки стоит заглянуть вместе с учащимися в единое славянское прошлое, проанализировать различные факты, познакомиться с едиными истоками.

Развитие культурологической компетентности предполагает комплексный и долговременный подход (начиная с базовых знаний начальной школы и среднего звена) к пониманию таких реалий, как «диалог культур», «общечеловеческие ценности», «культурно-исторический процесс», «закономерности развития культуры», «духовная культура человечества»... Найти точки соприкосновения для эффективного осуществления межкультурной коммуникации можно только при условии знания особенностей отдельных культур, понимания и принятия их обычаев, традиций в сравнении со своей. Поэтому проще показать точки соприкосновения и отличия на родственных культурах, например, славянских.

Странно, что в 6 классе по программе предлагается изучить мифы народов мира, при этом о славянских мифах речь не идет вообще. Зато в 9 классе при изучении «Слова о полку Игореве» учащиеся в тексте произведения вдруг встречаются со славянскими именами: Ярослав, Святослав, Всеволод и др.; с такими понятиями, как «внук Велеса», «внуки Стрибога», «войска Дажьбожа внука», «великий Хорс»; цветовой гаммой русских стягов. И нет времени особо объяснять, что уникальность текста состоит в том, что, будучи де-юре написанным после принятия христианства на Руси, он де-факто содержит постоянные упоминания о славянских богах. Так как же возможно не знать о них ничего? Это общекультурная безграмотность или безразличие к истории своего РОДА? Дабы избежать сего прискорбного факта, стоит уже в 6 классе наряду с греческой мифологией представить и факты существования славянской. Эпиграфом к уроку могут стать слова Вергилия: «Выбирая богов, – мы выбираем судьбу». На этапе актуализации раздается сравнительная таблица «Греческие, римские, славянские боги», в которой указываются распределение сфер деятельности и имена богов в трех культурах [5, с. 49], отрывок текста на украинском языке (возможен и перевод). Предлагается выполнить задание: «Прочитайте отрывок из рассказа «Скитский клад» Н. Королевы, найдите, пользуясь таблицей, имена славянских богов, выясните «функциональные обязанности» богов. Какие слова вам понятны? Почему, ведь они написаны не на русском языке?

Имена каких богов вы не нашли в таблице?

***Хорс (Хорос)** – бог солнечного диска, «око неба», отвечал за смену времен года. **Белбог (Белун)** – бог, живущий на небесах. Представляется в облике старца с длинной седой бородой, в белой одежде, с посохом в руке. Является только днем, олицетворяет добро. Его противник – **Чернобог** – злое божество, бог зимы, темных туч, голода. Имел облик льва. Гнев Чернобога могли укротить волхвы. Солнцу восточные славяне присвоили имя Даждьбог, Ярило; южные – Дабог, западные – Ясон или Хасонь. По сербскому по-*

верью, царь Солнце – молодой прекрасный юнак (богатырь, герой). Солнце могло вступать в споры с людьми, сватать за себя обычных девушек. Одна из таких мифологических песен «Солнце и юнак состязаются» записана в северо-восточной Болгарии».

Учащиеся слушают данную песню и славянский миф о солнце, которые читает учитель. Сравнивают их. После этого учитель знакомит учащихся с информацией о пантеоне славянских богов в Киеве, о верованиях славянских предков трехъярусность строения мира. На небе жили высшие боги (Перун, Белбог, Хорс, Сварог и др.); земля была отдана духам природы (домовым, лешим, русалкам); под землей обитали злые демоны (бесы, черти)) [4, с. 66]. Возможны сообщения подготовленных учащихся об особенностях домового (на основе рассказов В. Даля); о славянских праздниках и календаре с названиями месяцев (в сравнении с нынешними русскими и украинскими).

На этом этапе имеет смысл сказать о слиянии язычества и христианской веры в культуре X века и сделать акцент на лингвистических изысках русского языка. Часть древних славянских богов переходит в качестве святых в новую религию (так Велес стал святым Власием), другие сливаются с новой религией – Коляда, И. Купала, третьи утрачивают свое имя и сохраняются в виде элементов в языке. Так, имя бога Рода сохранилось в виде исторического корня в словах: народ, Родина, природа, родичи, борода, родник, родоначальник, дородный. Произнося эти слова, невольно общаемся с Началом всего живого. И тогда более четким становится смысл такого слова, как у-род – находящийся около рода, не принадлежащий роду [3, с. 56]. Ладаматушка символизировала любовь, гармонию и равновесие. Отсюда слова: ладонь, ладный, сладить, возможно, клад, олады. Бог Ярило – ярость, яркий, яровой, яркий. Ярость воина – когда солнце «входит в кровь». Бог Чур (Чур освящает право собственности) остался в выражении «Чур меня», «чур мое». Считается, что чурка – деревянное изображение Чура [4, с. 70]. Часто упоминается в произведениях слово «волхв» – древнерусский жрец, служитель языческих культов, хранитель мифологии, оберегавший знания, передаваемые из поколения в поколение. Первопредком волхвов был Велес. От слова волхв «волшба», «волшебный».

Закончить урок стоит интеллектуальными задачами: «Назовите имя славянского бога, о котором идет речь:

1. В битве покровительствует воинам, только в распре междоусобной – не зовите его, не придет. После битвы забирает воинов павших в свое небесное войско. В сверкающих доспехах, с пучком дротиков-молний появляется во время грозы, чтоб прогнать с земли нечисть: появляются на небе черные тучи, яркая молния освещает тьму. Удары грома потрясают землю. Это разбушевался могучий бог грозы (Перун).

2. Шапка льняных волос над темными глазами, мягкие сапоги, лук за спиной... И черный тур, и матерый медведь, и грозный лесной старец... Называют его Скотым Богом. И владеет он мудростью, знанием (Велес).

3. Правит лады радости и благодати всяческие, где бы он (или она) не находился. Если в доме нашем жизнь протекает ладно и мирно, мы говорим, что в доме поселился... (Лад, Лада).

В 9 классе в процессе изучения «Слова о полку Игореве» учитель расширяет ранее полученные знания о славянской культуре и знакомит учащихся с еще одним взглядом на нее – Велесовой книгой. Упомянув, что не все признают ее подлинность, можно все же опираться во многом на информацию, данную в ней. Например, предложить поразмышлять учащимся о сакральных славянских цветовых символах: Явь (окружающий мир – белый цвет – чистота, радость, мир), правь (моральные принципы – красный – правда, героизм, красота), навь (запределье, тот свет – синий – волшебство, тайна, связь прошлого с грядущим). Еще один вариант триединства: голубой – воздух – Сварог; зеленый – жизнь; земля – Световид (Свантовит, Святovid); желтый – огонь – Перун (голубой, зеленый, желтый – триединство) [2, с. 235–236]. В большинстве флагах славянских государств символом является бело-красно-синий триколор. Сравните флаги по цветам и сделайте вывод о единстве славянских корней. В сильном классе можно проанализировать влияние цветов флага (присутствующих и отсутствующих) на судьбы стран.

Если поэтапно знакомиться с культурным кодом своей страны, с родовыми корнями в единстве с подобными культурами, то многое в картине мира станет на свои места, будет понятным и принятым. Культурный процесс предстанет не в отрывочных знаниях, а в единстве, во взаимосвязи, целостным, и как результат сформированной культурологической компетентности будет понимание каждым учащимся себя как части этого процесса, ответственной за связь поколений, сохранение традиций и установления контактов на основе общих взглядов и ценностей.

Литература

1. Библер В. С. На гранях логики культуры. Книга избранных очерков. – М.: Русское феноменологическое общество, 1997. – 440 с.
2. Велесова книга / пер. и коммент. Валентина и Юлии Гнатюк. – М.: Амрита-Русь, 2006. – 272 с.
3. Синельников В.В. Таинственная сила слова. Формула любви. Как слова воздействуют на нашу жизнь. – М.: ЗАО Центрполиграф, 2006. – 255 с.
4. Телегин С.М. Славянская мифология // Русский язык и литература в средних учебных заведениях УССР. – 1990. – № 11. – С.66–70.
5. Чельшева И.Л. Инновационные технологии на уроках русского языка и литературы. 5-11 классы. – Х.: Изд. группа «Основа», 2011. – 287 с.

РАБОТА НАД СЕМАНТИЧЕСКОЙ СТОРОНОЙ СЛОВЕСНОЙ РЕЧИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ ГЛУХИХ

В статье рассматривается роль произведений русского фольклора и русской классической литературы в процессе развития речи и расширения словарного запаса глухих учащихся, анализируются требования к словарной работе на уроках литературы, а также приемы объяснения незнакомых слов.

литература, семантика, словарная работа, развитие речи.

Чтение занимает центральное место в системе развития речи и подготовки глухих детей к жизни. Художественная и научная литература восполняет недостаточность общения глухого с окружающими людьми. Читая, глухие люди могут расширить познавательный кругозор, обогатить жизненный и нравственный опыт.

Особое место в круге литературного чтения глухих школьников следует отвести произведениям, представляющим славянское наследие. Фольклор, мифы славянских народов, произведения русской классической литературы уточняют имеющиеся у глухих представления и понятия, обогащают представления глухих школьников фактами, сведениями, образами на первоначальном этапе развития. А позже литературные произведения учат глухих учащихся задумываться над жизнью, поступками людей, происходящими событиями. Славянское наследие способствует воспитанию у школьников нравственных убеждений, этических понятий и эстетических идеалов.

В школе глухих уроки литературы имеют и коррекционную направленность. На занятиях проводится работа над овладением детьми всеми сторонами словесной речи – произносительной, лексической, грамматической, семантической.

В процессе чтения и анализа разнообразного по содержанию материала создаются широкие возможности для организации работы над разговорной и связной речью, над развитием мыслительных способностей, коррекцией таких психических процессов, как память, воображение, внимание.

Основные направления работы на уроках литературы в школе глухих – это обучение навыку чтения в комплексе всех его качеств, работа над содержанием текста и словарная работа.

Особое внимание следует уделять словарной работе. Данный вид работы важен для любых категорий учащихся. В современной ситуации мы наблюдаем падение общей культуры речи детей и подростков. Речь школьников характеризуется скудным словарным запасом, незнанием и непониманием отдельных слов и фразеологических выражений, неумением грамотно построить фразу.

Обращение к произведениям фольклора и русской литературы здесь особенно важно.

Рассмотрим требования к словарной работе на уроках литературы в школе глухих.

1) Отбирать лексический минимум, который необходимо разъяснить, определять место и назначение словарной работы в системе урока, приемы объяснения и закрепления словаря необходимо заранее.

2) Словарная работа должна включаться во все виды деятельности учащихся.

3) При проведении словарной работы нужно привлекать учащихся к осмыслению слов в контексте.

4) Целенаправленное обогащение и расширение лексического запаса школьников достигается организацией специального закрепления определенного минимума активного словаря в их речевой практике.

Приведем примеры словарной работы на уроке литературы в 6 классе школы глухих. Былина «Вольга и Микула».

Для объяснения незнакомых слов используются следующие приемы:

1) Включение слов в практические действия. Например, изображение глагола «вытащить».

2) Показ предмета, обозначающего конкретные вещи. Соха – демонстрация картинки.

3) Подбор синонимов. Прытко – очень быстро.

4) Перифраза – замена слов или выражения объяснением, состоящим из знакомых слов.

(Сила) непомерная – (сила) большая, которую нельзя измерить.

5) Подведение частного понятия под общее. Князь – правитель.

6) Подбор к родовому понятию видовых понятий. Дань – меха, рыба, деньги, мед.

7) Анализ словообразования.

Пахарь, пашня – анализ словообразования. Выделите корень в словах, подберите однокоренной глагол (пахать).

8) Привлечение конкретных примеров из жизни для пояснения слов абстрактного значения. (Например, черт характера или качеств человека).

В процессе работы над текстом словарный запас школьников обогащается словами и словосочетаниями, характеризующими историческую эпоху, обстановку, действия, картины природы, морально-этический образ человека, различные сферы общественно-социальной деятельности людей.

Литература

1. Быкова Л.М., Горбунова Е. А., Зыкова Т.С., Носкова Л.П. Методика преподавания русского языка в школе глухих. – М.: Владос, 2002. – 400 с.

СРАВНЕНИЕ НА ОСНОВЕ СРАВНЕНИЯ (ИЗУЧЕНИЕ ПОНЯТИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА)

В статье анализируются приемы изучения понятия «сравнение» на уроках русского языка, в том числе на уроках русского языка как иностранного. Понятие «сравнение» рассматривается как логическая операция, как образное выражение и как прием обучения.

сравнение, образное выражение, освоение понятия, прием обучения.

«Сравнение есть основа всякого понимания и мышления. Все в мире мы узнаем не иначе, как через сравнение», – писал К.Д. Ушинский. [3, с. 132]. Сравнение (установление сходства и различия в двух или более сопоставимых предметах) является важнейшей логической мыслительной операцией, также как и анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, классификация. Без умений анализировать, сравнивать, критически отбирать, обобщать, систематизировать информацию, делать правильные логические выводы невозможно самостоятельное приобретение знаний, выведение новых знаний из уже имеющихся, освоение новых понятий. Понятия формируются постепенно путем отвлечения от конкретных особенностей, присущих тем или другим предметам, и сосредоточения мысли на существенных для данного явления признаках. В результате наблюдений, выделения существенных признаков происходит обобщение, которое подводит к определению понятия.

Сравнение является результатом ассоциативного мышления: образы предметов и явлений или мысли о них, вызывают представление о чем-либо сходном с ним. Чтобы уметь сравнивать, надо видеть сходное в разном и разное в сходном. Для этого требуется проведение анализа сравниваемых объектов, постоянного сопоставления выделяемых признаков с целью нахождения однородных и разных. Надо сравнивать форму с формой, назначение предмета с таким же качеством другого предмета, внешние признаки, цвет, величину предмета с аналогичными сторонами другого предмета. Ясно, что для того, чтобы сравнивать, необходимо знать предметы, иметь о них достаточно четкие конкретные представления, включающие мысленное вычленение наиболее общего, характерного для данного предмета и наиболее «бросающегося в глаза, специфического, оригинального» (А.А. Люблинская). Это в свою очередь подразумевает высокую степень наблюдательности, своеобразие восприятия, наличие фантазии.

В современных образовательных стандартах сравнение выделяется как универсальное (метапредметное) умственное действие, которым школьников следует специально учить. Формируется оно не только на уроках русского языка, но и, безусловно, на всех школьных предметах. С помощью сравнения выявляются качественные и количественные характеристики предметов, устанавливаются связи между предметами и явлениями, классифициру-

ются, упорядочиваются предметы и явления. Одним из условий его формирования является использование межпредметных связей, осуществляемых на уровне понятий, фактов, способов деятельности. В этом отношении в значительной степени на формировании сравнения скажется освоение понятия «сравнение» как образного выражения.

Изучение понятия «сравнение» закреплено в программах обучения русскому языку. В содержании раздела программы, обеспечивающего формирование коммуникативной компетенции, выделены темы: «Язык художественной литературы; его особенности (образность, эмоциональность), эстетическая функция. Выразительно-изобразительные средства языка (эпитеты, метафоры, сравнения, олицетворения и т.д.)». Учащиеся должны освоить следующие учебные действия: находить сравнения в художественном тексте, употреблять их в собственных текстах с учетом особенностей стиля и жанра. Сравнение создает основу для освоения метафоры и других тропов, подготавливает учащихся к полноценному восприятию художественной литературы. Внимание к образным сравнениям позволит обеспечить изучение русского языка в естественной связи с изучением литературы и во многом на ее базе. Освоение этого понятия дает возможность развития лексическо-грамматического строя речи, но прежде всего влияет на развитие образности речи учащихся. Методическая система изучения сравнения, способствующая формированию образности речи, представлена в диссертации Г.Ю. Дзюбко. Автор обосновывает введение общих понятий «образное выражение», «троп», а затем частного понятия «сравнение», с чем трудно не согласиться. При определении понятия сначала указывается понятие более широкое (род), чем то, которое надо определить (вид), затем отличительный признак (видовое отличие), с помощью которого определяемое понятие выделяется среди других, входящих в тот же род, поэтому чтобы освоить понятие «сравнение», учащиеся должны знать его родовое понятие – «образное выражение».

Изучение понятия «сравнение» начинается с наблюдений за изучаемым явлением в тексте и формирования представлений о нем. При этом учитель ориентирует учеников на выявление определенных свойств наблюдаемого объекта, анализ его существенных признаков, привлекает внимание детей к структуре сравнения и способам введения в текст. Обращается внимание прежде всего на внешнюю сторону явления («наглядные опоры»): «В тексте сравнение можно узнать по словам «как», «словно», «будто», «точно», «наподобие». Они подсказывают, что далее идет сравнение».

Найти сравнение в тексте для учащихся обычно не вызывает затруднений, так как оно всегда имеет строгий формальный признак, состоит из двух синтаксических единиц и называет оба сопоставляемых предмета: то, что сравнивается, «предмет», и то, с чем что-то сравнивается, «образ». Но для того, чтобы понять сравнение, надо выделить еще и то, на основании чего одно сравнивается с другим, «признак» (Б.В. Томашевский). Происходит формирование следующих умений: определять в тексте предметы сравнения, понимать основу сравнения. Основными вопросами будут не только «что

сравнивается» и «с чем сравнивается», но и «почему сравниваются эти предметы, по какому признаку: по цвету, по форме и т.д.».

Полезными будут упражнения, в которых сравнивается один предмет, причем хорошо знакомый детям. Например: Посмотрите, каким увидели солнце мастера слова: А солнце, точно апельсин, совсем оранжевого цвета. (М. Горький). Солнце горит в небе, как огненный цветок (М. Горький). Солнце в небе, как в море янтарь. (Н. Матвеева). В легкой, дымке бархатное солнце, словно персик, тронутый пушком (Н. Матвеева). В небе, затянутом дымом, солнце висело, как багровый паук на плотной седой паутине (Ю. Куранов). Было солнце таким, как вошедший в столицу мятежник (А. Ахматова). Солнце златою печатью стражем стоит у ворот. (С. Есенин). Также можно использовать языковые примеры «что» или «кто» сравнивается солнцем: Масленичный блин, как солнце, горяч. Вся жизнь моя вами, как солнцем, согрета. Мамочка у каждого самая прекрасная, нежная, любимая, словно солнце ясное.

Анализ сравнений не должен сводиться к одной лишь логической работе, а должен вызывать в воображении учащихся картины, образы, вызывать определенные ассоциации: «Каким вы видите солнце? На что оно похоже? Чтобы подобрать сравнение, нужно сначала представить себе предмет, увидеть его на своем «мысленном экране», а потом вспомнить предметы, которые чем-то на него похожи». Множество образов, характеризующих один и тот же предмет, способствует возникновению большого количества ассоциаций. В результате ответов на вопросы «что мы сравниваем с данным понятием?», «с чем мы сравниваем это понятие?» учащиеся приходят к осознанию понятия сравнения как образного выражения («почему мы сравниваем?», т.е. определяем признак сходства). Признаки предметов и явлений превращаются в признаки сравнений. В этом и есть отличие образных сравнений от логических. Здесь возможна работа над ассоциативно-смысловыми связями, над новизной (образностью) данного сравнения или сравнением-штампом, над ментальностью данного образа, над концептами.

Так, например, концепт «солнце» относится к числу универсальных культурных концептов, так или иначе образ солнца представлен в культуре разных народов, что объясняется его огромной значимостью для жизни людей. В славянской культуре концепт «солнце» обладает высокой частотностью. Основной характеристикой солнца является способность излучать свет. «Цвет» представлен преимущественно как «желтый» или «красный». Понятийное содержание концепта составляют также признаки «яркое», «тепло», «шар», «единственное», «огромное». И все же содержание этого концепта может различаться даже у родственных (славянских) народов, так, в болгарском языке появляются отрицательные оценки, что южное знойное солнце – это не только благо, но и «горещо, пече, жарко, сильно, горещина, жега, огнено». В славянской мифологии и устном народном творчестве солнце сравнивается с божеством, позднее с живым, действующим персонажем мужского или женского пола, в основном «с любимым человеком» и «тем, кто прославился в какой-либо важной деятельности», и предстает справедливым, правдолюбивым, наделенным множеством добродетелей [2].

Приведу примеры, предоставленные мне учителями русского языка Анной Деяновой-Атанасовой (Болгария), Даринкой Крстич (Сербия). В болгарских народных сказках «Защо слънцето не се жени», «Слънчова майка» солнце олицетворяется с человеком и наделяется положительными качествами. В сербских народных песнях встречаются следующие сравнения: Сину Милош у пољу зелену / као јарко иза горе сунце (Засветлел Милош в зеленом поле, как яркое за горой солнце); «На чадору од злата јабука, Она сија као јарко сунце» (в палатке от золотой яблони она блестит, как яркое солнце); «Плану јунак као огањ живи» (вскочил герой, как живой огонь).

Таким образом, при изучении сравнения выходит двойное сопоставление: сравниваемых предметов и фактов русского и родного языка. Привлечение при изучении сравнений переводных упражнений возможно, как при обучении русскому языку (для более глубокого, осознанного овладения богатствами языка), так и при обучении русскому языку как иностранному. При обучении русскому как иностранному в сознании учащихся происходит неизбежное взаимодействие двух языковых систем: русского языка и родного языка, и учителю это необходимо учитывать. Важно помнить, что языковые явления в родном и русском языках могут совпадать полностью, частично или не совпадать. Тождество, сходство и различие – главные ипостаси сравнения. От учителя требуется умелое использование фактов языковой взаимосвязи, для упражнений подбираются достаточно простые фрагменты из произведений художественной литературы, позволяющие сопоставить ассоциативные значения рассматриваемых слов в обоих языках. Вначале учащимся предлагается перевести образные выражения с русского на родной язык (или сравнить с переводом), чтобы осознать образность сравнений, их близость в русском и родном языках. Эффективным для усвоения сравнений будет обратный перевод, что позволит, сравнивая конечный результат своей переводческой деятельности с образцом, обратить внимание на возникающих расхождениях как семантического, так и стилистического вида.

Как видим, сравнение – это и методический прием обучения русскому языку. Организуя этот прием обучения, учитель также объясняет, что для сравнения необходимы основания – общие сравнимые признаки; готовит или поручает учащимся тексты, наглядный материал для сравнения, необходимые комментарии; определяет, какие понятия следует ввести, закрепить или повторить, чтобы успешно провести сравнение; составляет вопросы и задания, помогающие учащимся сравнить языковые факты.

В заключение приведем еще одно известное высказывание К.Д. Ушинского: «Хороший педагог прежде чем сообщить какое-нибудь сведение ученикам, обдумает, какие ассоциации по противоположности и по сходству может оно составить со сведениями, уже укоренившимися в головах учеников, и, обратив внимание учащихся на сходство и различие нового сведения со старым, прочно вплетет новое звено в цепь старых, а потом нарочно подымет старые звенья вместе с новыми и тем самым укрепит прочно и новые ассоциации». [3]. Эта идея великого русского педагога о принципах обучения сохраняет силу и в наши дни и также актуальна для обучения сравнениям на уроках русского язы-

ка. При изучении сравнения на уроках русского языка помимо принципа учета родного языка воплощаются коммуникативный, когнитивный, социокультурный, интегративный принципы обучения, развивается мышление, речь, лингвосоциокультурная компетенция учащихся.

Литература

1. Дзюбко Г.Ю. Формирование образности речи учащихся при изучении сравнения на уроках русского языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Рязань, 2006. – 25 с.
2. Панасова Е.П. Концепт СОЛНЦЕ в русском языке и речи: автореф. дис. ... канд. фил. наук. – Екатеринбург, 2007. – 25 с.
3. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. – М.–Л., 1949. – Т.6. – 445 с.

А.Д. Шурмистова (Россия, Рязань)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАЛЫХ ФОРМ УСТНОГО НАРОДНОГО ТВОРЧЕСТВА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ШКОЛЕ ГЛУХИХ

В статье анализируется использование русских народных пословиц, поговорок, загадок в качестве дидактического материала и средства, способствующего становлению словесно-логического мышления неслышащих детей на уроках русского языка и развития речи в школе глухих.

устное народное творчество, русские народные пословицы, поговорки, загадки, словесно-логическое мышление.

Известно, что неслышащие дети овладевают языком в процессе специального обучения. Русский язык как учебный предмет в школе глухих по сравнению с массовой школой носит качественно иной характер, имея определенную коррекционную направленность. Это объясняется тем, что овладение словесной речью является для глухого ребенка важнейшим средством компенсации дефекта. В условиях становления речи формируется словесно-логическое мышление школьника. Благодаря словесной речи неслышащие дети могут всесторонне развиваться, вступать в общение со слышащими. Это оказывает влияние и на поведение, и на формирование личности ребенка. Естественно, что обучение глухих детей языку встречает (являясь сложным и специфичным) большие трудности, особенно в непонимании смысловой стороны речи, в умении выражать свои мысли в устной и письменной формах, в овладении грамматическим строем языка. Трудность понимания читаемого и произносимого – одно из своеобразий речевого развития глухих детей. И здесь большое значение имеет мастерство педагога, его подготовленность и, конечно, терпение. Как помочь глухому ребенку накопить речевой опыт, вникнуть в смысл слова или высказывания, как научить грамматически правильно оформлять свои мысли? Работа педагога с неслышащими

детьми над коррекцией звуко-буквенного состава слов проводится ежедневно, а успешно использовать для этого можно различные жанры устного народного творчества. Загадки, пословицы, поговорки – великолепный «школьный» материал, который включен не только в учебники, с ними происходит знакомство с самого детства – в семье, в детском саду.

Тема «Фольклор» изучается на уроках литературы, но занимает не так много учебного времени, а интерес у учащихся вызывает большой. Так, пословицы, поговорки, загадки можно включать в качестве дидактического, иллюстративного материала в уроки русского языка. Все эти малые формы фольклора едины по своему жизненному назначению: несут обучающий характер, способствуют мыслительной деятельности ребенка. Ведь именно поэтому мы изучаем их в школе. Они представляют собой свод знаний и сведений народа о внешнем мире, это своеобразный курс народного мировидения.

Обратимся к примерам.

Любой урок в школе глухих начинается с фонетической зарядки. Отрабатывая произносительные навыки учащихся, полезно использовать звукопись пословиц, поговорок, загадок:

Мягкие лапки – на лапках царапки (п-к). Укатали бурку крутые горки (к-р). Один с сошкой, семеро с ложкой (с-ш). Старость – не радость, а смерть – не корысть (с-т)

При изучении, закреплении, повторении определенных тем по русскому языку используем в качестве дидактического материала малые жанры устного народного творчества, предлагая детям, помимо указания и обозначения соответствующей орфограммы или пунктограммы, отгадать загадку, пояснить, как они понимают данное высказывание.

Тема: «Имя числительное».

Три дня молот, а в полтора съел. Один пашет, а семеро руками машут. Где больше двух, говори вслух.. Один дурак, а умных пятерых ссорит. Один глупый камень в море бросит, а сто умных не вынут.

Тема: « Имя прилагательное».

Игривый, шаловливый, болтливый, говорливый в голубенькой рубашке бежит по дну овражка (Ручей). Беспечальному сон сладок. Добрая совесть злему ненавистна. Что лживо, то гнило.

Тема: «Степени сравнения имен прилагательных».

Злая обида горше полыни. Счастье лучше богатства. Хрен редьки не слаще. Бесчестье хуже смерти.

Тема: « Глагол».

Скажешь – не воротишь, напишешь – не сотрешь, отрубишь – неставишь. Карась сорвется – щука навернется. Летом наедается, зимой высыпается. (Медведь) Беда вымучит, беда и выучит. Крепкую дружбу топором не разрубишь. Дело словом не заменишь.

Тема: «Наречие».

Выпуча глаза сидит, по-французски говорит, по-блошьи прыгает, по-человечьи плавает. (Лягушка) Тише едешь, дальше будешь. Легко сказать, нелегко доказать. Дружно – негрузно. Сначала подумай, потом ответь.

Тема: «Правописание НЕ и НИ с разными частями речи».

Меня никто не видит, но всякий слышит, а верную спутницу мою всякий видит, но никто не слышит. (Гром и молния). Стоят сто чашей с невареной кашей, ни ложек, ни масла, а есть можно. (Мед, соты). Не печь кормит, а нива. Как ни мудри, а совесть не перемудришь. Добрым семенем поле засеивать – никогда нужды не знать.

Тема: «Односоставное предложение».

Все ломаю, все срываю, ничему пощады нет. (Ветер) Есть крылья – не летаю, нет ног, а гуляю, по земле не хожу, на небо не гляжу, звезд не считаю, людей избегаю. (Рыба). Пришли в лес без топоров, срубили дом без углов. (Улей). Двух братьев вернее на свете нет. (Ноги). Без беды друга не узнаешь.

Тема: «Однородные члены предложения».

Сер мужичок, да сердит на работу. Ум да здоровье дороже всего. Уходила, умучила, согнула да скрючила. И взлает, и хвостом повилает. Говорит прямо, а делает криво.

Тема: «Сложное предложение».

Богатому не спится: богатый вора боится. Глаза – бирюза, а душа – сажка. Кто силен, тот драчлив не бывает. Не стыдно молчать, когда нечего сказать. Бояться несчастья – счастья не будет.

Тема: «Тире между подлежащим и сказуемым».

Счастье без ума – дырявая сума. Сердце не камень. Глаза – зеркало души. Азбука – к мудрости ступенька. Грамота не болезнь, годы не уносит. Плохой друг что тень: в солнечный день не отвяжешься, в ненастный его не найдешь.

Осваивая учебный материал, школьники погружаются в мир народной мудрости, учатся размышлять, моделировать ситуации или подкреплять личными примерами из жизни, формировать и высказывать свои мысли, осваивают новую лексику, расширяют словарный запас. Элементы устного народного творчества делают уроки интереснее, носят характер игры, занимательности, что нравится детям. Это повышает интерес учащихся к изучаемому предмету и радует каждого педагога.

С.В. Юртаев (Россия, Орехово-Зуево)

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК РОДНОМУ

В статье описывается категориальный аппарат теоретической части науки об обучении русскому языку. Здесь отмечены отдельные достижения последних двух десятилетий в этой области. Помимо этого подняты фундаментальные проблемы современности, приведены примеры возможных решений по организации преподавания русского языка в начальной школе.

обучение русскому языку, лингводидактика.

Лингводидактика знаменует собой современное развитие науки об обучении русскому языку. Она является ее теоретической основой, позволяю-

щей педагогам эффективнее решать организационно-управленческие вопросы образования. В двадцать первом веке эта основа обновляется новыми сведениями, порождающими ряд проблем, требующих решений.

Объектом научных исследований в области обучения русскому языку часто выступает речь школьников. Изучению подвергнуто в основном употребление единиц языка школьниками в пределах границ предложения. Последние исследования затрагивают использование единиц языка за пределами одного предложения, т.е. расширяется языковое пространство для изучения. Оно становится текстовым [4, с. 38–42]. Следовательно, возникает проблема выбора подхода к изучению употребления единиц языка в текстовом пространстве.

Функциональное изучение языка в речи школьников проводится во многих случаях для получения исходных данных, позволяющих внести инновационные изменения в преподавание русского языка. В связи с этим исследователь выходит на постановку дидактических целей, задач. Кроме того, имеют место социальные цели, задачи обучения русскому языку [2; 3]. Следовательно, в лингводидактике можно выделить целеполагающую составляющую процесса обучения русскому языку.

Изначально центральное место в методике обучения русскому языку занимал вопрос: чему учить? Поиск ответа на этот вопрос привел методистов к выработке содержания обучения русскому языку. Это содержание десятилетиями составляет минимум дидактических единиц, соотнесенный с разделами науки о языке и подлежащий усвоению детьми в школьном возрасте. Однако в современное время содержание обучения русскому языку обновлено разделами «Речевая деятельность», «Речевое общение», «Культура речи». Значит, появляется проблема понимания традиционных вопросов развития речи в контексте психолингвистического истолкования отдельных частей программного материала.

Достижение дидактических задач обеспечивается во многом теми условиями, которыми руководствуется педагог, исходными положениями, влияющими на выбор дидактических методов, форм, средств. Лингводидактике больше известны общеметодические принципы и методы обучения русскому языку, в меньшей степени – частнометодическая их разновидность.

Частнометодические принципы, как и общеметодические принципы, выступают в виде интеллектуального осмысления педагогической действительности. Первоначально обобщению подвергаются ее факты. Затем есть возможность заметить изменения, происходящие в этом процессе, его устремленную направленность.

С учетом деятельности учителя, нацеленной на формирование языковых понятий, умений, возможны нижеследующие принципы преподавания.

Принцип познавательной активизации учащихся. Многое из того, что становится достоянием сознания каждого человека, приобретается через стремление, желание. При отсутствии внутреннего побуждения, направленности на присвоение реалий извне не будет духовного, физического удовлетворения социальных потребностей. Только тогда, когда есть готовность к восприятию знаний, они станут достоянием субъектов их постижения.

В побуждении учащихся к усвоению языка заключается суть исходного принципа.

Принцип восхождения от конкретного к абстрактному и обратного процесса. Осознание высказывания предваряется аналитико-синтетической работой по его восприятию. Результатом этой работы в условиях школьного обучения является выделение общих существенных признаков языковых единиц. Учащиеся будут оперировать понятиями тогда, когда начнут отличать одно языковое явление от другого. Действия по их узнаванию формируются путем неоднократного выполнения.

Принцип формирования языковых понятий. Признаки усваиваемых учащимися явлений будут сохраняться в их памяти в случаях постоянного подкрепления связей, образуемых в сознании каждого из них. Хорошим подспорьем в этом станет беспрестанный процесс идентификации единиц языка речи, заключающийся в «наложении» школьниками знаний о языке на предъявляемый учителем словесный материал.

Принцип градуальности. Этот принцип предложен профессором Е.В. Архиповой в ряде ее работ, например, в учебном пособии «Вопросы речевого развития младших школьников». Согласно его действию учитель распределяет учебный материал с учетом ряда оснований. Например, он принимает во внимание задачи обучения, уровни изучения языковой системы, сложность дидактического материала, степень самостоятельности учащихся [5, с. 329–332].

Система предложенных принципов преподавания языковой теории отражает последовательность ее осознания школьниками. Эта система реализуется соответствующими методами, моделирующими процессуальную сторону уроков русского языка. Единого мнения по поводу методов обучения русскому языку нет. Они классифицированы по различным основаниям.

Остановимся на характеристике методов изучения языковой теории. Основанием этой классификации будет их соотнесенность с принципами языкового образования.

Наблюдение. Это способ деятельности субъектов педагогического процесса, заключающийся в концентрации их внимания, памяти на проявлениях признаков познаваемого предмета, характеризующийся работой мышления. Такая совокупность действий сопровождается фиксацией фактов, записью необходимых для осмысления материалов.

Работа над языковым определением. Любое определение строится по правилам логики. Обязательной его частью является термин: «приставка», «имя прилагательное», «подлежащее» и т.п. При этом термин может быть назван либо в начале определения («Имя прилагательное...»), либо в его конце («...называется именем прилагательным»). В определении указывается более широкое (родовое) понятие, к которому принадлежит данное понятие: «Приставка – часть слов», «Имя существительное – часть речи», «Подлежащее – член предложения». Кроме того, в определении указываются отличительные (видовые) признаки данного понятия.

Грамматический разбор единиц языка-речи. Такой разбор представляет собой способ взаимодействия учителя и учащихся, при котором происходит идентификация единиц языка-речи школьниками, т.е. установление соответствия между элементами структуры высказывания и усвоенными определениями.

Виды языковых упражнений. Упражнения являются способом неоднократного повторения учебных действий. При помощи них происходит тренировка в распознавании языковых понятий, перенос знаний на новый дидактический материал. В результате вырабатываются умения быстро и точно применять полученные знания на практике.

При помощи упражнений формируются навыки самостоятельной работы, укрепляются навыки мыслительной деятельности, т.к. детям приходится непрерывно заниматься анализировать, сравнивать одни формы с другими, абстрагироваться от высказываний, обобщать. Посредством упражнений знания систематизируются и автоматизируются [6, с. 238–247].

Заранее спроектированная последовательность методов обучения для воплощения в условиях реального учебного процесса будет составлять педагогическую технологию. Такое понимание технологии вытекает из определения этого явления В.А. Сластениным. По В.А. Сластенину, педагогическая технология представляет собой взаимосвязанную систему действий педагога, направленную на решение педагогических задач [1, с. 407].

Выбор методов обучения, проектирование образовательной технологии содействуют вызыванию потребности в усвоении знаний, например, знаний о языке, в приобретении умений, например, умений строить высказывания правильно. Педагогический процесс своей упорядоченностью влияет на понимание школьниками необходимости образования. Осознание необходимости образования является во многом результатом мотивации учения.

Литература

1. Педагогика / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2004. – 576 с.
2. Примерные программы по учебным предметам. Начальная школа. В 2-х ч. Ч.1. 5-е издание. – М.: Просвещение, 2011. – С. 9–67.
3. Примерные программы по учебным предметам. Русский язык. 5–9 классы. 3-е издание. – М.: Просвещение, 2011. – 112 с.
4. Юртаев С.В. Формирование текста в письменной речи учащихся // Наука и школа. – 2002. – №4. – С. 38–42.
5. Юртаев С.В. Принципы языкового образования в начальной школе // Филологические традиции в современном литературном и лингвистическом образовании. В 2 т. Вып. 9. Т.2. / Отв. ред. Э.Ф. Шафранская. – М.: МГПИ, 2010. – С. 329–332.
6. Юртаев С.В. Методы изучения языковой теории в начальной школе // Филологическое образование младших школьников: в 2 ч. Часть 2 / Отв. за выпуск проф. М.Л. Кусова. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2010. – С. 238–247.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Трубачёв Олег Николаевич (1930–2002) – советский и российский лингвист, один из ведущих исследователей в области истории и этимологии славянских языков и славянской ономастики, академик РАН, доктор филологических наук, профессор.

Александрова Ольга Макаровна – кандидат педагогических наук, доцент; ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», заведующий Центром филологического образования.

Аристова Мария Александровна – кандидат педагогических наук; ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», старший научный сотрудник Центра филологического образования.

Архипова Елена Викторовна – доктор педагогических наук, профессор; ФГБОУ ВПО «РГУ имени С.А. Есенина», профессор кафедры русского языка и методики его преподавания.

Афонина Юлия Валерьевна – МБОУ «Гимназия № 5» г. Рязани, учитель русского языка и литературы.

Бердышева Лариса Романовна – кандидат филологических наук; ФГНУ «Институт стратегии развития образования», старший научный сотрудник Центра филологического образования.

Важина Екатерина Николаевна – кандидат филологических наук; ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет», старший преподаватель кафедры языкознания и методики преподавания русского языка.

Воишелева Татьяна Михайловна – доктор педагогических наук, профессор; ГОУ ВПО «Московский государственный областной университет», профессор кафедры методики преподавания русского языка и литературы.

Герасименко Наталья Аркадьевна – доктор филологических наук, профессор; ГОУ ВПО «Московский государственный областной университет», профессор кафедры современного русского языка.

Гладышев Алексей Геннадьевич – кандидат филологических наук, доцент; ФГБОУ ВПО «РГУ имени С.А. Есенина», доцент кафедры русского языка и методики его преподавания.

Горячева Татьяна Александровна – ГБОУ «Средняя школа № 933 г. Москвы», учитель русского языка и литературы.

Гуторова Ирина Леонидовна – ОГБОУ «Специальная (коррекционная) школа-интернат № 18 г. Рязани», учитель русского языка и литературы.

Дехган Халили Можде – ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», аспирант кафедры русского языка; Иран, г. Тегеран.

Добротина Ирина Нургаиновна – ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», Центр филологического образования, научный сотрудник.

Догусева Елена Алексеевна – кандидат филологических наук, доцент; ФГБОУ ВПО «РГУ имени С.А. Есенина», доцент кафедры русского языка и методики его преподавания.

Дроздова Ольга Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент; ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», зам. директора Института филологии и иностранных языков, зав. кафедрой общего и прикладного языкознания.

Дюсупова Любовь Владимировна – кандидат филологических наук, доцент; ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет», кафедра языкознания и методики преподавания русского языка, доцент.

Евдокимова Анна Сергеевна – ФГБОУ ВПО «РГУ имени С.А. Есенина», аспирант кафедры литературы.

Евлашина Светлана Александровна – ФГБОУ ВПО «РГУ имени С.А. Есенина», специалист по учебно-методической работе.

Журавлева Елена Викторовна – ОГБОУ «Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа № 23 г. Рязани», учитель начальных классов, учитель-олигофренопедагог.

Завьялова Елена Евгеньевна – доктор филологических наук, доцент; ФГБОУ ВПО «Астраханский государственный университет», профессор кафедры литературы.

Йылдырым Ариф – ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», аспирант кафедры русского языка; Турция, г. Кайсери.

Карпова Ольга Николаевна – ОГБОУ «Специальная коррекционная школа №23 г. Рязани», зам.директора по учебной работе, учитель русского языка и чтения

Кортава Татьяна Владимировна – доктор филологических наук, профессор; ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова», зав.кафедрой русского языка для иностранных учащихся естественных факультетов филологического факультета.

Кладова Наталья Павловна – МБОУ «Средняя школа №45 г. Рязани», учитель русского языка и литературы

Колесникова Светлана Михайловна – доктор филологических наук, профессор; ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», профессор кафедры русского языка.

Колышева Елена Юрьевна – кандидат филологических наук, доцент; ГБОУ ВО «Московский городской педагогический университет», доцент кафедры методики обучения филологическим дисциплинам.

Коренева Юлия Викторовна – кандидат филологических наук, доцент; ГОУ ВПО «Московский государственный областной университет», доцент кафедры истории русского языка и общего языкознания.

Коротий Наталья Ивановна – ОГБОУ «Специальная (коррекционная) школа-интернат № 18 г. Рязани», учитель русского языка и литературы.

Лаврентьев Виталий Александрович – доктор филологических наук, доцент; ФГБОУ ВПО «РГУ имени С.А. Есенина», профессор кафедры русского языка и методики его преподавания.

Лаврентьева Наталья Владимировна – кандидат филологических наук, доцент; ФГБОУ ВПО «РГУ имени С.А. Есенина», доцент кафедры журналистики.

Лазарева Татьяна Михайловна – ОГБОУ «Специальная (коррекционная) школа-интернат № 18 г. Рязани», учитель русского языка и литературы.

Логачева Елена Владимировна – ГБОУ ВПО «Рязанский государственный медицинский университет имени акад. И.П. Павлова», преподаватель.

Логинов Александр Викторович – кандидат филологических наук, доцент; ФГБОУ ВО «Мичуринский государственный аграрный университет», доцент кафедры русского языка и методики его преподавания.

Лоциц Юрий Михайлович – поэт, прозаик, публицист, литературовед.

Мальцева Алевтина Алексеевна – ОГБОУ «Специальная коррекционная школа № 23 г. Рязани», учитель русского языка.

Мелехова Любовь Александровна – кандидат филологических наук; ФГБОУ ВПО «РГУ имени С.А. Есенина», сотрудник Научно-образовательного центра гуманитарной инноватики.

Милованова Мария Станиславовна – доктор филологических наук; ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина», профессор кафедры общего и русского языкознания.

Моисеева Елена Александровна – ОГБОУ «Специальная коррекционная школа № 23 г. Рязани», учитель русского языка.

Морозова Ираида Алексеевна – кандидат филологических наук, доцент; Борисоглебский филиал ФГБОУ ВПО «Воронежский государственный университет», зав.кафедрой филологических дисциплин и методики их преподавания.

Нассири Мехди – ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», аспирант кафедры русского языка; Иран, г. Тегеран.

Ненашева Лариса Викторовна – доктор филологических наук, доцент; ФГАОУ «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова», Институт филологии и межкультурной коммуникации, профессор кафедры русского языка и речевой культуры.

Николина Наталия Анатольевна – кандидат филологических наук, профессор; ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», зав.кафедрой русского языка.

Новикова Татьяна Федоровна – доктор педагогических наук, доцент; НИУ «БелГУ», профессор кафедры филологии.

Орлова Елена Викторовна – МАОУ г. Рязани «Лицей №4», учитель русского языка и литературы.

Патолятов Дмитрий Александрович – ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», магистрант.

Петров Андрей Васильевич – доктор филологических наук, доцент; ФГАОУ «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова», Институт филологии и межкультурной коммуникации, профессор кафедры русского языка и речевой культуры.

Плешакова Валентина Викторовна – кандидат филологических наук, доцент; ФГБОУ ВПО «РГУ имени С.А. Есенина», доцент кафедры русского языка и методики его преподавания.

Приорова Ирина Валерьевна – доктор филологических наук, доцент; ФГБОУ ВПО «Астраханский государственный университет», профессор кафедры общего языкознания и речеведения.

Ряховская Ольга Вячеславовна – ГОУ ВПО «Московский государственный областной университет», старший преподаватель кафедры истории русского языка и общего языкознания.

Саломатина Лариса Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент; ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет», доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальной школе.

Сергиевская Любовь Алексеевна – доктор филологических наук, профессор; ФГБОУ ВПО «РГУ имени С.А. Есенина», начальник Научно-образовательного центра гуманитарной инноватики.

Сигал Кирилл Яковлевич – доктор филологических наук, профессор; ФГБНУ «Института языкознания РАН», заведующий отделом экспериментальных исследований речи.

Сильва Жан – профессор Лицея Святого Жозефа, г. Брессюир, Франция; председатель общества дружбы «Рязань – Брессюир».

Стрижекурова Жанна Игоревна – кандидат педагогических наук; ФГБУН «Институт стратегии развития образования РАО», Центр филологического образования, старший научный сотрудник.

Федосеева Лариса Николаевна – доктор филологических наук; ФКОУ ВПО «Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний», зав. кафедрой иностранных языков.

Фетисова Екатерина Яковлевна – ОГБОУ ДПО «Рязанский институт развития образования», старший преподаватель.

Хрусталёв Игорь Николаевич – кандидат филологических наук, доцент; ФГБОУ ВПО «РГУ имени С.А. Есенина», доцент кафедры русского языка и методики его преподавания.

Хрусталёва Ольга Игоревна – магистр журналистики, магистр международных отношений; Американский университет, департамент коммуникаций (США, г. Вашингтон), doctoral student.

Хрусталёва Татьяна Павловна – ГБОУ ВО «Московский городской педагогический университет», ассистент кафедры методики обучения филологическим дисциплинам.

Челышева Ирина Леонидовна – аспирант СПБАППО; МБУДПО «Информационно-методический центр», Республика Крым, г. Симферополь.

Черепанова Ольга Александровна – доктор филологических наук, профессор; ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный университет», профессор кафедры русского языка.

Чернышова Наталья Владимировна – ОГБОУ «Специальная (коррекционная) школа-интернат № 18 г. Рязани», учитель русского языка и литературы.

Шапалова Татьяна Егоровна – доктор филологических наук, профессор; ГОУ ВПО «Московский государственный областной университет», профессор кафедры современного русского языка.

Шумарин Сергей Иванович – кандидат филологических наук, доцент; Балашовский институт (филиал) ФГБОУ ВПО «Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского», декан филологического факультета.

Шумарина Марина Робертовна – доктор филологических наук, доцент; Балашовский институт (филиал) ФГБОУ ВПО «Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского», зав. кафедрой русского языка.

Шумкина Ольга Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент; ГБОУ ВО «Московский городской педагогический университет», ведущий научный сотрудник лаборатории социокультурных образовательных и просветительских практик Института системных проектов.

Шурмистрова Алла Дмитриевна – ОГБОУ «Специальная (коррекционная) школа-интернат № 18 г. Рязани», учитель русского языка и литературы.

Щербин Вячеслав Константинович – кандидат филологических наук; заведующий сектором Центра системного анализа и стратегических исследований НАН Беларуси, Беларусь, г. Минск.

Юртаев Сергей Васильевич – доктор педагогических наук, доцент; ГОУ ВО МО «Московский государственный областной гуманитарный институт», профессор кафедры теории и методики начального и дошкольного образования.

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Приветствие и.о. ректора Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина А.А. Зимина.....</i>	<i>3</i>
<i>От редакторов.....</i>	<i>4</i>
Раздел 1: Наследие академика И.И. Срезневского и современность	
<i>Трубачев О.Н. Славяне. Язык и история.....</i>	<i>5</i>
<i>Лоциц Ю.М. Родная речь Олега Трубачёва. О книге «Заветное слово» (издательство «Ихтиос», М., 2004) и ее авторе.....</i>	<i>9</i>
<i>Щербин В.К. Рецепция лексикографических идей И.И. Срезневского в работах Г.А. Богатовой.....</i>	<i>12</i>
<i>Архипова Е.В. Академики И.И. Срезневский и О.Н. Трубачев о русском языке и славянском единстве.....</i>	<i>19</i>
<i>Дюсупова Л.В. О некоторых аспектах взаимосвязи языка и религии в истории зарождения славянской письменности.....</i>	<i>22</i>
<i>Кортава Т.В. Педагогическое наследие И.И. Срезневского в аспекте преподавания русского языка и литературы в школе.....</i>	<i>25</i>
<i>Коренева Ю.В. Религиозная семантика слова в русском языке и житийном тексте.....</i>	<i>31</i>
<i>Морозова И.А. Номинации лиц женского пола в древнерусском языке.....</i>	<i>36</i>
<i>Ненашева Л.В. Графические и орфографические особенности рязанских грамот XV века.....</i>	<i>39</i>
<i>Новикова Т.Ф. «Самородки родной речи» (Роль регионализмов в сохранении памяти о народной культуре).....</i>	<i>43</i>
<i>Плешакова В.В. Древнерусские благопожелания и другие речения.....</i>	<i>47</i>
Раздел 2: Языкознание и литературоведение	
<i>Афонина Ю.В. Семантика безличных предложений современного русского литературного языка.....</i>	<i>53</i>
<i>Важина Е.Н. Выражение оценочности сложными существительными.....</i>	<i>56</i>
<i>Герасименко Н.А. Рефлексивная функция бисубстантивных предложений в романе М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени».....</i>	<i>59</i>
<i>Гладышев А.Г. Статичность в семантике способов действия неопределённых глаголов.....</i>	<i>62</i>
<i>Горячева Т.А. Особенности употребления военной лексики в романе М.А. Булгакова «Белая гвардия».....</i>	<i>65</i>
<i>Дехган Х.М. Интенсификация просьбы и ее градуальные показатели.....</i>	<i>68</i>
<i>Догусева Е.А. Особенности употребления предложного падежа единственного числа имен существительных мужского рода в памятниках рязанской деловой письменности XVIII века.....</i>	<i>69</i>
<i>Евдокимова А.С. Этический аспект в теории русской критики XVIII – начала XIX века.....</i>	<i>72</i>
<i>Евлашина С.А. Типизированные лексические элементы как показатель грамматического значения простого предложения.....</i>	<i>76</i>
<i>Завьялова Е.Е. Приметы в составе других фольклорных жанров.....</i>	<i>80</i>
<i>Колесникова С.М. Безличное предложение и градуальная семантика.....</i>	<i>83</i>

<i>Лаврентьев В.А., Йылдырым А.</i> Личные односоставные предложения и их структурные схемы.	89
<i>Логачева Е.В.</i> Обособленные члены предложения в художественной прозе С.А. Есенина.	93
<i>Логинов А.В.</i> Выражение интеррогативного значения в сложноподчиненном предложении.	97
<i>Милованова М.С.</i> Из истории этимологически родственных слов с пространственно-противительной семантикой.	102
<i>Нассири Мехди</i> Семантико-грамматические разряды фразеологизмов с компонентами-соматизмами рука и нога с градуальной семантикой.	107
<i>Николина Н.А.</i> Новые тенденции в грамматике современной поэтической речи	109
<i>Патолятов Д.А., Колесникова С.М.</i> Роль частицы «вот» в ритмико-синтаксической организации поэтического текста Игоря Холина.	116
<i>Петров А.В.</i> Языковая репрезентация Рязанщины в поэзии А. Лёвушкина.	121
<i>Приорова И.В.</i> Заметки к новому словарю: неизменяемые колоронимы.	128
<i>Ряховская О.В.</i> Основные лексико-семантические группы императивной глагольной лексики в Евангелиях.	131
<i>Сергиевская Л.А., Мелехова Л.А.</i> Синтаксический коннотатив с позиций категории оценки.	135
<i>Сигал К.Я.</i> Катафорическая специализация местоименного компонента сочинительной конструкции.	138
<i>Сильва Ж., Лаврентьева Н.В.</i> Борис Пастернак и французская литература.	140
<i>Федосеева Л.Н.</i> Синонимия предлогов, оформляющих пространственные отношения, в современном русском языке.	143
<i>Хрусталёв И.Н.</i> К вопросу об этимологизации некоторых речных гидронимов Поочья.	148
<i>Хрусталева О.И.</i> Лингвистические методы манипулирования общественным сознанием.	153
<i>Черепанова О.А.</i> Культурная память: от древнеславянских поучений до «парка сновидений» Милорада Павича (мифологема смерти-змеи)	157
<i>Шапвалова Т.Е.</i> Презентация оттенков значений будущего синтаксического времени в поэтическом тексте.	164
<i>Шумарин С.И.</i> Нерешенные проблемы лексикографического описания аббревиатур.	167
<i>Шумарина М.Р.</i> «Магия слова» как мифологема обыденного метаязыкового сознания.	170

Раздел 3: Лингводидактика и методика преподавания филологических дисциплин в XXI веке

<i>Александрова О.М.</i> Цели обучения русскому языку в контексте современного российского социума.	174
<i>Аристова М.А.</i> Место и роль фольклорного компонента в содержании курса литературы начальной и основной школы.	179
<i>Бердышева Л.Р.</i> Современная детская литература в концепции литературного образования.	185
<i>Воителева Т.М.</i> Научно-методические основы формирования навыков речевого общения.	188

<i>Гуторова И.Л.</i> Использование игровых технологий на уроке «путешествие в историю русской словесности» в спецшколе для глухих детей.....	193
<i>Добротина И.Н.</i> Совершенствование умения использовать разные стратегии чтения на уроках русского языка.....	195
<i>Дроздова О.Е.</i> Приемы метапредметного обучения русскому языку на уроках физики и химии.....	200
<i>Журавлева Е.В.</i> Организация деятельности учащихся с интеллектуальными нарушениями на уроках развития речи в начальных классах.....	204
<i>Карпова О.Н.</i> Формирование навыка беглого чтения у детей с интеллектуальной недостаточностью.....	207
<i>Кладова Н.П.</i> Современный урок литературы и славянская письменность: связь времен.....	211
<i>Колышева Е.Ю.</i> Изучение истории текста на уроках литературы в старших классах.....	214
<i>Коротий Н.И.</i> Обогащение словарного запаса глухих и слабослышающих детей как способ формирования речевой культуры.....	219
<i>Лазарева Т.М.</i> Применение ИКТ на внеклассном мероприятии в школе 1-2 вида.....	221
<i>Мальцева А.А., Моисеева Е.А.</i> О значении дидактической игры на уроках русского языка при обучении учащихся с интеллектуальной недостаточностью.....	223
<i>Орлова Е.В.</i> Со светом в душе (изучение Евангелия от Марка на уроках литературы в 7 классе).....	227
<i>Саломатина Л.С.</i> Система обучения созданию письменных текстов-повествований на уроках русск. языка в современной начальной школе.....	231
<i>Стрижекурова Ж.И.</i> Новое прочтение литературной классики в современном школьном сочинении (восприятие рассказа И.С. Тургенева «Бежин луг» школьниками в прошлом и настоящем).....	237
<i>Фетисова Е.Я.</i> Использование метода моделирования на этапе актуализации знаний (из практики преподавания)	243
<i>Хрусталёва Т.П.</i> Изучение темы «фольклор» на уроках литературы в полиэтнических классах.....	246
<i>Чельшева И.Л.</i> Формирование культурологической компетентности учащихся как отражения единства в многообразии. Славянские корни.....	249
<i>Чернышова Н.В.</i> Работа над семантической стороной словесной речи на уроках литературы в школе глухих.....	253
<i>Шумкина О.Н.</i> Сравнение на основе сравнения (изучение понятия на уроках русского языка).....	255
<i>Шурмистова А.Д.</i> Использование малых форм устного народного творчества на уроках русского языка в школе глухих.....	259
<i>Юртаев С.В.</i> Лингводидактические основы обучения русскому языку как родному.....	261
<i>Сведения об авторах</i>	265

Научное издание

Славянский мир
в прошлом и настоящем:
языки, литература, образование

Сборник научных трудов
Международной научно-практической конференции,
20–22 мая 2015 г.

Ответственные редакторы:
Лаврентьев Виталий Александрович
Архипова Елена Викторовна

Верстка *М.В. Твердоступ*

Подписано в печать 15.05.2015. Бумага офсетная. Формат 60х84¹/₁₆.
Гарнитура Times New Roman. Печать трафаретная.
Усл. печ. л. 15,81. Уч.-изд. л. 20,7. Тираж 300 экз. Заказ № 153.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»
390000, г. Рязань, ул. Свободы, 46

Редакционно-издательский центр РГУ имени С.А. Есенина
Рязань, ул. Ленина, 20а