

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«СЕВАСТОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

**Психология. Педагогика.
Филология. Искусствоведение. Культурология**

Научный журнал

Том 3, № 3

2017

**СЕВАСТОПОЛЬ
2017**

«Гуманитарно-педагогическое образование» – научный журнал, в котором освещаются актуальные вопросы теории и практики психологии, педагогики, филологии, культурологии и искусствоведения. В статьях журнала публикуются результаты научных исследований по общей и прикладной психологии, педагогике, методике преподавания славянских и иностранных языков, технике перевода, культурологии и искусствоведению.

Материалы журнала предназначены для специалистов системы образования и преподавателей высших учебных заведений, аспирантов и студентов гуманитарно-педагогических вузов. Журнал выходит 4 раза в год. Издаётся с сентября 2015 г. Журнал зарегистрирован в Международном центре ISSN (ISSN 2413-1180), Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (свидетельство ПИ № ФС 77-64136 от 25.12.2015 г.), индексируется в библиографической базе данных научных публикаций российских учёных РИНЦ.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

АВДЕЕВА Ирина Николаевна, канд. психол. наук, доцент (Севастополь) – главный редактор; БЕССАРАБОВА Елена Витальевна, канд. техн. наук (Севастополь); БУЛГАКОВ Александр Владимирович, д-р психол. наук, профессор (Москва) – редактор психол. рубрики; ВАСИЛЕНКО Ирина Юрьевна, канд. психол. наук, доцент (Севастополь) – редактор психол. рубрики; ГОЛОВКО Ольга Николаевна, д-р пед. наук, доцент – редактор пед. рубрики (Севастополь); ГУРА Лидия Михайловна, канд. пед. наук, доцент (Севастополь); ДЕМИР Бахар, д-р филол. наук, профессор (Эрзурум, Турция); КАРАЯНИ Александр Григорьевич, д-р психол. наук, профессор (Москва); КЛЕПИКОВА Татьяна Георгиевна, канд. пед. наук, доцент (Севастополь); КОЛЯДА Екатерина Михайловна, д-р искусствоведения, профессор (Санкт-Петербург); КРУПНОВ Александр Иванович, д-р психол. наук, профессор (Москва); МОРЯ Лилия Анатольевна, канд. филол. наук, доцент – редактор филол. рубрики (Севастополь); МОСКАЛЕНКО Ольга Александровна, канд. филол. наук, доцент (Севастополь); МУРОВАННАЯ Нонна Николаевна, канд. пед. наук, доцент (Севастополь); НОВИЧИХИНА Марина Евгеньевна, д-р филол. наук, профессор (Воронеж); ОЩЕПКОВ Алексей Романович, д-р филол. наук, профессор (Москва); ПОЧТОВЕНКО Наталья Константиновна – отв. секретарь (Севастополь); САМОЙЛЕНКО Наталья Борисовна, д-р пед. наук, доцент (Севастополь); САРАЕВА Надежда Михайловна, д-р психол. наук, профессор (Чита); СМIRНОВА Татьяна Васильевна, канд. искусствоведения, доцент – редактор рубрик по искусствоведению и культурологии (Севастополь); ТЯЛЛЕВА Ирина Алексеевна, канд. пед. наук, доцент – редактор филол. рубрики (Севастополь); ШТЕЦ Александр Александрович, д-р пед. наук, доцент (Севастополь); ХВОРОВА Людмила Евгеньевна, д-р филол. наук, профессор (Тамбов); ХРАБРОВА Валерия Евгеньевна, канд. пед. наук, доцент – редактор пед. рубрики (Севастополь).

EDITORIAL BOARD

AVDEEVA I.N., PhD (Psychology), Associate Professor – Chief Editor (Sevastopol); BESSARABOVA E.V., PhD (Technical Sciences) (Sevastopol); BULGAKOV A.V., Doctor of Science (Psychology), Professor – Editor of the Section of Psychology (Moscow); VASILENKO I.Yu., PhD (Psychology), Associate Professor – Editor of the Section of Psychology (Sevastopol); GOLOVKO O.N., Doctor of Science (Pedagogics), Associate Professor – Editor of the Section of Pedagogical Sciences (Sevastopol); GURA L.M., PhD (Pedagogics), Associate Professor (Sevastopol); DEMIR B., Doctor of Science (Philology), Professor (Erzurum, Turkey); KARAYANI A.G., Doctor of Science (Psychology), Professor (Moscow); KLEPIKOVA T.G., PhD (Pedagogics), Associate Professor (Sevastopol); KOLYADA E.M., Doctor of Science (Art), Professor (Saint Petersburg); KRUPNOV A.I., Doctor of Science (Psychology), Professor (Moscow); MORYA L.A., PhD (Philology), Associate Professor – Editor of the Section of Philology (Sevastopol); MOSKALENKO O.A., PhD (Philology), Associate Professor (Sevastopol); MUROVANAYAN N.N., PhD (Pedagogics), Associate Professor (Sevastopol); NOVICHIKHINA M.E., Doctor of Science (Psychology), Professor (Voronezh); OSHCHEPKOVA A.R., Doctor of Science (Philology), Professor (Moscow); POCHTOVENKO N.K. – Executive Secretary (Sevastopol), e-mail: sggu-rio@mail.ru; SAMOILENKO N.B., Doctor of Science (Pedagogics), Associate Professor (Sevastopol); SARAIEVA N.M., Doctor of Science (Psychology), Professor (Chita); SMIRNOVA T.V., PhD (Art), Associate Professor – Editor of the Art and Culture Section (Sevastopol); TYALLEVA I.A., PhD (Philology), Associate Professor – Editor of the Section of Philology (Sevastopol); SHTETSA A.A., Doctor of Science (Pedagogics), Associate Professor (Sevastopol); KHVOROVA L.E., Doctor of Science (Philology), Professor (Tambov); KHRABROVA V.E., PhD (Pedagogics), Associate Professor – Editor of the Section of Pedagogical Sciences (Sevastopol).

Учредитель и издатель

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

Адрес издателя: ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Формат – 60x84/8. Бумага офсетная. Гарнитура – Times New Roman. Усл. печ. л. – 12,75

Тираж – 55 экз. Бесплатно. Подписано в печать 14.09.2017 г.

Изготовлено с готового оригинал-макета на полиграфической базе редакционно-информационного издательского центра

«Медиацентр» ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

Адрес типографии: ул. Курчатова 7, Севастополь, 299015, Российская Федерация

© ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», 2017

© Авдеева И. Н., идея и концепция

Содержание

Психология

Бессонова Т. И. К проблеме расширения содержательных характеристик профессиональной компетенции будущих психологов с учётом добровольческих (волонтёрских) практик	5
Медведева С. А., Дручинина К. А. Динамика развития учебно-профессиональной мотивации студентов-психологов разных форм обучения	13

Филология и лингвистика

Байко В. А., Шутова О. А. Вербализация фонового знания в когнитивно-дискурсивной парадигме британского детектива	19
Бармина Е. А. «Идеологический квадрат» как инструмент манипуляции в англоязычном политическом дискурсе	24
Bogdanova K. V. Intertextuality in american comedy television series: the “strong” sources of references (based on the titles of episodes)	30
Кабанова Н. Е. Определение понятия «жанр» в современной жанрологии	35
Мозговой В. И. Имена собственные и не собственные. Принципы выделения и классификации	44
Москаленко О. А. Теоретические аспекты понятий «архетип», «мифологема» и «архетипный образ»	52
Некрасова М. Ю., Серова И. Г. Дискурсивные стратегии переформатирования картины мира в британских газетах середины XIX века	60
Твердохлеб О. Г. «Что видит глаз, о чём шепнут уста...» (одионые причастия в сочетании с соматической лексикой в поэтическом языке Иосифа Бродского)	66
Тыщук Д. С. Рецепция детективного жанра в детской литературе: повесть А. Алексина «Очень страшная история»	72
Хоменко Е. В. Методы формирования у младших школьников морфемно-словообразовательных знаний и умений	79
Храброва В. Е. Образная картина мира школьников средствами художественной литературы. Этап формирования образа мира в ощущениях, эмоциях, красках	85

Культурология

Коваленко В. В. Светский характер образования и религиозно-нравственное воспитание	92
Козлов М. Н. Синтетические мифологические существа в сознании восточных славян дохристианской и раннехристианской эпох	97

Contents

Psychology

Bessonova T.I. To the Problem of Increasing the Content Characteristics of Professional Competence of Future Psychologists Given the Volunteer (Volunteering) Practices	5
Medvedeva S.A., Druchinina K.A. The Dynamics of the Development of Full-Time and Part-Time Students-Psychologists' Educational-Professional Motivation	13

Philology and Linguistics

Baiko V.A., Shutova O.A. Verbalisation of Background Knowledge in Cognitive-Discursive Paradigm of British Crime Fiction	19
Barmina E.A. "Ideological Square" as a Tool of Manipulation in English-Speaking Political Discourse	24
Bogdanova K.V. Intertextuality in American Comedy Television Series: The "Strong" Sources of References (Based on the Titles of Episodes)	30
Kabanova N.E. The Definition of the Notion "Genre" in Modern Genre Studies	35
Mozgovoi V.I. Proper Names and not Their Own Names. The Principles Selection and Classification	44
Moskalenko O.A. Theoretical Studies of the Terms Archetype, Mythologeme, Archetypal Image	52
Nekrasova M.Yu., Serova I.G. Discursive Strategies of Redesigning the World View in the British Newspapers of the Middle of the 19 th Century	60
Tverdokhlebo O.G. "What the Eye Sees, What Whisper Mouth..." (Single Participle in Combination with Somatic Vocabulary in the Poetic Language of Joseph Brodsky)	66
Tyshhuk D.S. Reception of the Detective Genre in Children's Literature: Story by A. Aleksin "Very Scary Story"	72
Khomenko E.V. Methods of Morphological Knowledge and Skills Formation in Younger Students	79
Khrabrova V.E. The Imaginary Picture of Pupils' World by Means of Fiction. The Stage of Forming the Image of the World in the Feelings, Emotions, Colours	85

Culturology

Kovalenko V.V. Secular Nature of Education and the Spiritual-Moral Upbringing	92
Kozlov M.N. Synthetic Mythological Creatures in the Minds of East Slavs of Pre-Christian and Early Christian Eras	97

К проблеме расширения содержательных характеристик профессиональной компетенции будущих психологов с учётом добровольческих (волонтёрских) практик

Татьяна Ивановна Бессонова

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Статья поступила 27.04.2017; после доработки 10.05.2017

Аннотация. В статье изложены результаты анализа научных источников, дающих представление о содержании социальных требований к образовательной подготовке студентов-психологов. Систематизированы теоретические определения понятия «профессиональная компетенция», расширяющие представление о психологическом содержании возможностей субъекта осуществлять все виды практической деятельности в период обучения в вузе. В составе Федерального государственного образовательного стандарта, утверждённого 19 декабря 2016 года Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации № 1613, выделена профессиональная компетенция как способность будущего специалиста применять знания, умения, полученный практический опыт, потенциал базовых качеств личности при решении профессиональных задач социального взаимодействия. Разработана модель критериев профессиональной компетенции, включающая как заданные внешне профессиональные нормы образовательных программ будущих специалистов, так и профессиональные особенности, позволяющие добросовестно и продуктивно выполнять функциональные обязанности. Выделены ситуации профессиональной деятельности будущего психолога в объёме социальных волонтёрских практик, которые стали неотъемлемой частью общественной деятельности студентов и могут считаться системообразующим критерием модели профессиональной компетенции будущего образовательного стандарта. Обозначена социальная ответственность высшей школы перед работодателями в сфере социальной деятельности, где данный вид деятельности и её эффективность в будущем могут быть обусловлены эффективностью волонтёрской деятельности студента и для многих выпускников-психологов могут стать важным условием профессионального самоопределения в социальной сфере.

Ключевые слова: профессиональная компетенция, профессиональная компетенция студента-психолога, компетенция, компетентность, компетентностный подход, волонтёрская деятельность, волонтёрская практика, модель критериев профессиональной компетенции будущих психологов.

Для цитирования: Бессонова, Т. И. К проблеме расширения содержательных характеристик профессиональной компетенции будущих психологов с учётом добровольческих (волонтёрских) практик / Т. И. Бессонова // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2017. – Т. 3. – № 3. – С. 5–12.

Об авторе: Т. И. Бессонова, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Общая и прикладная психология и педагогика» Гуманитарно-педагогического института федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: t.bessonova.21@mail.ru.

Постановка проблемы. Согласно федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС), компетенция – это внешне заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке обучающегося. Переход отечественной системы высшего профессионального образования на ФГОС третьего поколения, построенного на методологии компетентностного подхода, ставит задачу выявления и формирования профессиональной компетенции (ПК) студента-психолога для будущей профессиональной деятельности, где социальная сфера является открытым рынком труда. В социальной деятельности огромную роль играет добровольче-

ская практика. Она активно задаёт и формирует новые требования к специалистам человековедческих профессий. Проблема добровольчества (волонтёрства) в современной психологии занимает одно из важнейших мест и, несмотря на это, является малоизученной в аспектах индивидуально-психологических и личностных особенностей волонтёров и тем более малоразработанной техникой повышения гражданской и социальной активности студенческой молодёжи. Её исследование началось более 100 лет тому назад, не прекращается до сих пор, и за это время обосновано несколько моделей студенческого волонтёрства как в исторической плоскости, так и

с позиций разных научных школ. Социология выделила около 30 направлений студенческой волонтерской деятельности (социальное, патриотическое, инклюзивное, культурное и др.) и выстроила около 50 видов волонтерства (организованное, неформальное, квазиволонтерство, ситуативное, полуволонтерство, проектное и др.). Социально-психологическая практика по-прежнему опережает научные изыскания и способствует формированию устойчивого комплекса положительных представлений о добровольце и его добровольческой деятельности в индивидуальном и групповом сознании.

Эта проблема, безусловно, является актуальной и значимой как для расширения возможностей субъектов психологического образования в профессиональном самоопределении, так и для модификации их мотивационной системы, смысловых структур, развития профессионально важных личностных качеств. В целом это влияет на содержание профессиональной компетенции, которая не может оставаться в данном виде и требует учёта данного важного фактора для изменения собственных содержательных характеристик.

Цель статьи – определение содержательных характеристик профессиональной компетенции психологов направления специалитета 37.05.02 «Психология служебной деятельности» в контексте социальных волонтерских практик студентов. В наши задачи не входит исследование всего многообразия направлений и функций профессиональной деятельности будущего психолога, но представляет интерес влияние фактора волонтерства на становление личности выпускника-психолога и появление новых содержательных характеристик профессиональной компетенции. Важно обозначить подходы к пониманию феномена «профессиональная компетенция студента-психолога в контексте волонтерской деятельности».

Анализ проблемы. Рассмотрим содержание социальных требований ФГОС нового поколения, научные подходы к определению понятий «профессиональная компетенция», «профессиональная компетентность», «компетентностный подход» и выстроим теоретическую модель содержательных характеристик профессиональной компетенции с учётом фактора волонтерских практик студентов как систему-образ, описывающую содержание деятельности и профессиональные особенности будущего специалиста-психолога и его возможное профессиональное самоопределение.

Вхождение России в Болонский процесс предполагает смену образовательной парадигмы, что зафиксировано в ряде документов Министерства

образования и науки. Этим же объясняется и активность многих учёных, исследующих процесс смещения акцентов на принцип компетентности выпускника образовательных учреждений. Ключевые компетенции, в том числе и профессиональные компетенции, – это новая парадигма современного образования. Концепция TQM – Total Quality Management (Всеобщее управление качеством), имеющая своё нормативное выражение в международных стандартах качества ИСО 9000, МС ИСО 14000, трактуемая результат образования как удовлетворение потребности в образовании потребителей – государства, работодателей, студентов и их семей, общества в целом. Оценка качества образования включает заданные внешне критерии качества. Так, профессиональные компетенции – это способность субъекта профессиональной деятельности выполнять работу в соответствии с должностными требованиями. Последние представляют собой задачи и стандарты их выполнения, принятые в организации или отрасли. Данная точка зрения весьма близка позиции представителей британской школы психологии труда, в основном придерживающихся функционального подхода, согласно которому под профессиональными компетенциями понимается способность действовать в соответствии со стандартами выполнения работы. Данный подход сфокусирован не на личностных характеристиках, а на стандартах деятельности и основан на описании задач и ожидаемых результатов. В свою очередь, представители американской школы психологии труда, как правило, являются сторонниками личностного подхода – они ставят во главу угла характеристики личности, позволяющие ей добиваться результатов в работе.

Проблематика современной высшей школы мира и России в том, что в вузах нет системы гибкой профессиональной подготовки, поэтому рынок образовательных услуг наводнён образовательными и тренинговыми структурами, компенсирующими пробелы вузовского образования. Высшая школа только начинает разрабатывать и внедрять специальные, привязанные к профессиональной специфике обучающие программы, такие как soft skills – в буквальном переводе «мягкие навыки», или, иначе, life skills – «жизненные навыки», communications skills – коммуникативные навыки, negotiation skills – навыки проведения переговоров и т.д. За последние 30 лет международный опыт определили волонтерство как официальную практику, необходимую для работы в социальной сфере общества с учётом её направлений и результатов. За последние десять лет в России разработана стратегия добровольческой поли-

тики. В мире существуют количественные и качественные показатели стандартов выпускника, связанные с социальными волонтерскими практиками. Социальное и психологическое консультирование можно проводить при наличии не менее 350 часов волонтерской практики в вузе (опыт социальных служб Великобритании), работа с группами клиентов в тяжелой жизненной ситуации предполагает системную волонтерскую работу в социальных службах и общественных организациях еженедельно (3–4 часа) (вузы Великобритании, Франции, Германии, Чехии).

Результаты исследования. Исследовательская программа была направлена на разработку модели критериев профессиональной компетенции будущих психологов, включающая как заданные внешне профессиональные нормы образовательных программ будущих специалистов, так и профессиональные личностные особенности, позволяющие добросовестно и продуктивно выполнять функциональные обязанности. Проанализированы ситуации профессиональной деятельности будущего психолога в объеме социальных волонтерских практик, которые стали неотъемлемой частью общественной деятельности студентов Севастопольского государственного университета.

Представители научно-академического сообщества полагают, что компетенция – это предметная область, в которой индивид хорошо осведомлен и проявляет готовность к выполнению деятельности, а компетентность – интегрированная характеристика качеств личности, выступающая как результат подготовки выпускника для выполнения деятельности в определенных областях. Иными словами, компетенция – это знания, а компетентность – умения (действия). В отличие от термина «квалификация» компетенции включают помимо сугубо профессиональных знаний и умений, характеризующих квалификацию, такие качества, как инициатива, сотрудничество, способность к работе в группе, коммуникативные способности, умение учиться, оценивать, логически мыслить, отбирать и использовать информацию. В толковых словарях компетентность определяют как осведомленность, эрудированность [2]. Можно предположить необходимость сознательного единства этих двух достижений.

Профессиональная компетенция определяется нормативными обязанностями. Анализ понятия «профессиональная компетенция» следует начать с выделения видов современной профессиональной деятельности психолога. Профессиональная компетенция ФГОС 3+ по направлению специалитета

37.05.02 «Психология служебной деятельности» – это заданный извне образовательный идеал. В его основе лежат общекультурные компетенции (ОК1–ОК12), профессиональные (ПК1–ПК28) и компетенции в области специальной деятельности, определяемые вузом с учетом специфики служебной деятельности специалиста. В настоящее время выделяются три достаточно самостоятельные области профессиональной деятельности психолога: исследовательская (психолог-исследователь), педагогическая (учитель или преподаватель психологии), практическая (психолог-практик). Соответственно каждому из видов профессиональной деятельности психолога необходимо выстраивать адекватную версию профессиональной компетентности её субъекта и профессиональную компетенцию в профессии с учетом влияния фактора активной волонтерской деятельности в вузе. Наше исследование подтверждает, что социальная ориентация мотивации волонтерского поведения у молодежи значительно преобладает над мотивацией на результат. Эти факты необходимо учитывать, чтобы выстроить эффективную практику добровольческой деятельности для студентов.

Профессиональную компетентность определяют как качество специалиста, включающее уровень овладения им знаниями, умениями, навыками. В то же время профессиональной компетентностью называют индивидуально-психологическое образование, включающее опыт, знания, умения, психологическую готовность. Безусловно, это полная реализация подлинных возможностей (К. Хорни); стремление человека к наиболее полному выявлению и развитию своих возможностей и способностей (К. Роджерс); внутренняя тенденция развития себя, что-то вроде истинного самовыражения (Ф. Перлз); стремление человека стать тем, чем он может стать (А. Маслоу) [3].

В работах исследователей Л.М. Войтенко, А.П. Кустовой, В.И. Стеньковой, С.П. Ивановой и др. предпринимается попытка найти пути формирования профессиональных компетенций, разработать концепцию профессиональной подготовки специалистов (студентов – будущих психологов в социальной сфере). Э.Ф. Эсер и О.Н. Шахматова под профессиональной компетенцией подразумевают совокупность профессиональных знаний и умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности. Профессиональная компетенция будущего специалиста – это ключевая компетенция. Концептуальный эталон исследуемого объекта, по И.А. Зимней, включает такие характеристики, как: а) готовность к проявлению профессиональной компетент-

ности в профессиональной деятельности (мотивационный аспект); б) владение знаниями компетентности о профессии (когнитивный аспект); в) опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных учебных, практических и научно-исследовательских ситуациях (поведенческий аспект); г) отношение к содержанию компетентности и объёму её приложения на всех этапах учебной деятельности (ценностно-смысловой аспект); д) эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности [2].

Практика добровольчества (волонтерства) активно анализируется и изучается как в социологии, так и в психологии. Отечественные психологи (Ю.Н. Давыдов, С.В. Михайлова, Н.А. Потапова, И.Б. Роднянская, Н.В. Ходырева и др.) чаще трактуют добровольчество в контексте социальной значимости и позитивного характера деятельности. Психологи М. Олчман, П. Джордан в своём пособии «Добровольцы – ценный источник» пишут: «Кто может стать волонтером? Чаще всего ответ на этот вопрос таков: им может быть взрослый человек, умелый и ответственный, который может посвятить своё время и умение добровольному труду. Каждый может стать волонтером, в любой сфере общественной жизни, где есть необходимость» [3, с. 56]. Российский психолог Н.А. Потапова делает вывод о том, что «волонтеры – это люди, привлекаемые к общественно полезным мероприятиям государственными структурами, специалистами или церковью, занятые добровольным и безвозмездным трудом, в свободное от основной деятельности время, направленным на пользу другим людям, организациям и обществу в целом» [6, с. 139]. В зарубежной психологии преобладают исследования о процессуальном характере волонтерской деятельности; о таких функциях волонтерства, как направленная социализация молодёжи (С. Линч, С. Маккарлей); о ключевых мотивах волонтеров, носящих альтруистический и вместе с тем прагматический характер (М. Олчман, П. Джордан) [3]. Авторы многочисленных западных исследований (В. Виллиген, П. Моэн, Ф. Янг и др.) эмпирически доказывают связь между добровольческой активностью и улучшением состояния психического и физического здоровья человека, удовлетворённостью жизнью, повышением самооценки, снижением уровня депрессии и стресса. Исследования в данной области являются актуальными в настоящее время и для российской психологической науки (Е.С. Азарова, У.П. Косова, И.Н. Логвинов, Н.В. Самоукина, Н.В. Тарабрина и др.). Зарубежный подход не включает в группы волонтеров молодых людей младше 18 лет.

Анкетирование студентов-психологов в 2006 году, в 2015 году и зимой 2017 года (выборки составляли по 100 человек) выявило следующие психологические особенности волонтеров через отличия мотивации к добровольчеству. В 2006 году мотивы сострадания составляли 29%, а в 2015 – 11%, в 2017 году – 9%. Возросла социально-политическая мотивация с 21% до 65% в 2015 году до 72% в 2017 году. Мотивы решения своих собственных проблем и амбиций увеличились с 7% до 61% и 65%. Отмечается их широкий диапазон: здесь и приобретение профессионального опыта, и расширение социальных связей как полезных для будущей профессиональной деятельности, и решение социальных проблем сегодняшнего дня и др. Окружающим доверяли в 2006 году 70% волонтеров, в 2015 году – 25%, в 2017 году – 45%. Желание помогать нуждающимся стабильно – 64%, 63%, 68%, как и желание проводить свободное время с пользой для себя – от 3% до 5% и 7%. Причём данные обстоятельства не являются отрицательными, так как способствуют большей самоактуализации и заинтересованности в волонтерской деятельности. Необходимо отметить появление новых мотивов – мотивы креативности, веселья, прагматичности. По нашему мнению, доброволец (волонтер) – это мотивированный человек, деятельность которого имеет осознанную эгоистическую и альтруистическую направленность, рационально поставленную цель, определённую гуманистическими ценностями и идеалами. Для истинного добровольчества значимы ценности доверия, сочувствия, филантропии, социальной активности, альтруизма. Мотивация истинного добровольца позволяет сознательно бескорыстно оказывать помощь нуждающимся людям и социальным объектам и получать только нематериальные вознаграждения. В вузе отмечается рост заинтересованности в добровольческой деятельности с 10% в 2014 году до 27% в 2017 году (по итогам целевого анкетирования «Стань волонтером!»).

Принимая убеждение исследователей в том, что модель профессиональной компетенции выявляет наибольшую из существующих степеней общность формируемых компетентностей, нами в качестве концептуального эталона теоретического объекта представлена следующая модель (таблица 1). Многоуровневая компонентная структура профессиональной компетенции включает блок социальной волонтерской компетентности и может быть объектом для оценивания. Нами предлагается решение поставленной задачи в рамках интегративного подхода к педагогическому оцениванию профессиональной компетентности с учётом волонтерских практик.

Для этого была проведена и представлена в виде модели предварительная априорная индексация показателей сформированности каждого из компонентов структуры профессиональной волонтерской компетенции на основании данных предварительной экспертной оценки личностных компетентностей. Подчеркнём, что созданная модель блоков профессиональной компетенции студентов-психологов позволяет расчленить многомерный объект рассмотрения в целях точного и дифференцированного оценивания и последующей интеграции. Можно утверждать, что соблюдение принципа интегративности при оценке компетентности позволяет обеспечить эффективность управления (регулирования, коррекции и т.д.) образовательным процессом за счёт синтеза различных методологических принципов интегрального (целостного) представления сформированности социальной, психологической и личностной компетентностей для структуры целостной профессиональной компетенции как результата образования. Представляет интерес собственный уровень психологической компетентности будущего специалиста, расширяющей содержательные характеристики профессиональной компетенции. Существует несколько взаимосвязанных видов психологической компетентности: 1) социально-перцептивная компетентность (знание людей, её основу составляют наблюдательность и проницательность); 2) социально-психологическая (знание закономерностей поведения, деятельности и отношений человека, включённого в профессиональную группу, коллектив); 3) аутопсихологическая (самопознание, самооценка, самоконтроль, умение управлять своим состоянием и работоспособностью, самоэффективность); 4) психолого-педагогическая (знание методов осуществления влияния) [1] (таблица 1).

Можно утверждать, что соблюдение принципа интегративности при оценке профессиональной компетенции, с одной стороны, позволяет обеспечить эффективность коррекции образовательного процесса за счёт синтеза различных методологических принципов интегрального (целостного) представления сформированности отдельных парциальных свойств социальной, психологической и личностной компетентности студента.

При рассмотрении личностного блока волонтерской деятельности интеграционный подход проявляется в несколько другом плане. После индексирования показателей сформированности каждого из шести новых личностных качеств (сочувствие, терпение, доверие, социальная активность, альтруизм, эмпатия) в диапазоне от 0,75 до 1,0 методом вычисления среднего арифметического был получен ин-

тегральный показатель сформированности этих качеств $\approx 0,93$ (в отличие от модели $\approx 0,83$ И.А. Зимней [2]), что закрепляет этот вид деятельности как значимый для внешних показателей готовности к профессиональной деятельности в социальной сфере. Эти данные подтверждаются профессионально-личностными требованиями к профессиям гуманитарной сферы (Е.И. Холостова [7]).

Разработанная нами модель содержательных характеристик профессиональной компетенции, предполагающая разные варианты использования интегративного подхода, может быть представлена обобщённой интегративной формой (таблицы 2, 3).

В этой модели заданный уровень сформированности всех характеристик соотнесён с 10 баллами как 100%-ной сформированностью. Представлено следующее распределение баллов: 2 балла для социального блока; 1+2 как 3 балла для личностного блока, где 1 балл уже заданный внешне социальной волонтерской практикой (при соответствии сформированности личностных качеств определённому пороговому значению 0,93 и выше); 5 баллов для психологического блока. Заданная модель в выборке 2017 года (100 студентов-волонтеров) была представлена на уровне 10 баллов, 100%-ной сформированности по коммуникативному блоку и социальным компетентностям.

Безусловно, данные базовые компетенции поддерживают систему функциональных профессиональных компетенций и дополняют модель содержательных характеристик профессиональной компетенции. Анкетирование участников добровольческого движения СевГУ определило перспективные направления для расширения указанной модели содержательных характеристик профессиональной компетенции будущего психолога (таблица 4).

Выводы. В процессе обучения происходит не только усвоение знаний, умений и навыков, но и личностное становление субъекта, запускается механизм его саморазвития независимого от того, является ли это результатом заданной извне цели обучения или нет. Значит, и уровень по окончании обучения у каждого выпускника будет обусловлен собственными целями, ценностями и смыслами. Важно уяснить и будущему специалисту, и тем, кто стоит у истоков его подготовки, какое применение найдёт сформировавшийся уровень компетентности. Встаёт вопрос: заданная извне модель и собственная сформировавшаяся модель каждого выпускника – это динамическое единство или статическое противостояние? Как волонтерская деятельность влияет на содержание профессиональных компетентностей? Наше исследование подтвердило позитивное вли-

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ Профессиональная компетенция ФГОС 3+ по направлению специалитета 37.05.02 «Психология служебной деятельности»				
↑↓				
ОБЩЕКУЛЬТУРНЫЕ общекультурные компетенции (ОК1–ОК12)	ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ профессиональные компетенции (ПК1–ПК28)		СПЕЦИАЛЬНЫЕ компетенции в области специальной деятельности, определяемые вузом с учётом специфики служебной деятельности специалиста	
↑↓				
ВОЛОНТЁРСКИЕ ПРАКТИКИ Профессиональная волонёрская компетенция				
Готовность к про- явлению профес- сиональной ком- петентности в во- лонтёрской дея- тельности (моти- вационный аспект)	Владение знаниями компетент- ности о доб- ровольчестве (когнитивный аспект)	Опыт проявления компе- тентности в разнообразных стандартных и не- стандартных ситуациях добровольческой деятель- ности (поведенческий аспект)	Отношение к содер- жанию компетент- ности и объёму её приложения на всех этапах волонёрской практики (ценностно- смысловой аспект)	Эмоционально- волевая регуля- ция процесса и результата про- явления компе- тентности
↑↓				
ВОЛОНТЁРСКИЕ ПРАКТИКИ Личностная волонёрская компетенция				
Социальная ответственность	Патриотизм	Социальная адаптивность	Творческая активность	Самостоятельность
↑↓				
ВОЛОНТЁРСКИЕ ПРАКТИКИ Собственный потенциал компетентностей: социальных, психологических и личностных				
↑↓				
СОЦИАЛЬНЫЕ				
Компетентность патриотизма	Компетентность гражданственности	Компетентность социального взаимодействия	Коммуникативная компетентность	Проектная компетентность
↑↓				
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ				
Социально- перцептивная компетентность	Социально- психологическая компетентность	Ауто- психологическая компетентность	Психолого- педагогическая компетентность	
↑↓				
ЛИЧНОСТНЫЕ				
Сочувствие	Терпение	Доверие	Социальная активность	Альтруизм
Эмпатия				

Тип личностного потенциала, лежащий в основе профессиональной (волонтерской) компетенции	Доминирующие компетенции, входящие в каждую из составляющих потенциала
Интеллектуальный блок	Инновационность, новаторство, разработка решений, работа с информацией.
Волевой блок	Достижение целей, саморегуляция, выдержка, инициатива, решительность.
Коммуникативный блок	Общительность, уверенность, позитивное отношение к другим.
Направленность	Созидательная энергия, конструктивное отношение к себе, ориентация на развитие

Таблица 3 – Уровень сформированности базовых личностных характеристик в системе доминирующих компетенций (высокий – 10 баллов, 100% сформированность)

Личностные характеристики	Уровень сформированности	
Общительность, уверенность, позитивное отношение к другим	10 баллов высокий	100% / 100 чел.
Патриотические позитивные настроения, гражданская социальная активность, коммуникативная активность, проектная грамотность	10 баллов высокий	100% / 100 чел.

Таблица 4 – Модель перспективных личностных компетенций психолога в ходе расширения содержательных характеристик профессиональной компетенции (на примере волонтерских практик)

Перспективные личностные компетенции	Содержательные характеристики
Способности к созданию смыслов	Влияние на группы людей, особенно молодёжи, по созданию смысла для себя и других в условиях идеологического вакуума образовательных учреждений.
Социальный интеллект	Умение распознавать состояние, эмоции, чувства других людей и соответственно адаптировать свои действия на принципах гуманизма, уважения, инклюзии, толерантности.
Адаптивное мышление	Способность мыслить креативно, понимать альтернативные варианты логики, обеспечивая гуманитарные основы.
Взаимодействие с людьми разных культур	Позитивное отношение к другим, исключение всех видов дискриминации по расе, религии, возрасту, полу, социальному статусу и т.д.
Проектное мышление	Способность переводить множество социальной информации в гибкие и эффективные социальные программы для людей; способность критично оценивать и исследовать контент медиaprостранства по изучению социального опыта и развитие проектной культуры медиaprостранства.
Виртуальное социальное взаимодействие	Этот навык потребует способности осваивать новое и критически отсеивать лишнее в медиаканалах, способности продуктивно работать, вовлекать в работу других, демонстрировать присутствие в виртуальной команде.

яние волонтерства на каждого выпускника.

Таким образом, нормативная модель профессиональной компетенции будущего специалиста нами определена как нормированная способность, которая может быть расширена за счёт опыта, знаний, умений, личностных качеств, которые развивает и формирует волонтерская практика вуза. Нормативная модель профессиональной компетенции будущего специалиста по специальности «Психология служебной деятельности в экстремальных ситуациях» сегодня ставит задачи перед выпускником: быть способным к быстрой адаптации в социально-про-

фессиональной сфере, сохранить в ходе профессиональной деятельности физическое, психическое и нравственное здоровье, уметь толерантно сосуществовать в поликультурном мире и отвечать эффективными практиками на вызовы социума. Теоретическая модель обучения и существующие стандартные практики вузов не могут решить вышеназванные проблемы. Следовательно, добровольческая деятельность, ставшая реальностью для каждого десятого студента, должна быть рассмотрена как важное условие ответственного профессионального становления.

Список литературы

1. Анцыферова, Л. И. Связь морального сознания с нравственным поведением человека / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20. – № 3. – С. 5–17.
2. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 354 с.
3. Кордуэлл, М. Психология А–Я. Словарь-справочник / М. Кордуэлл ; пер. с англ. К. С. Ткаченко. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2000. – 448 с.
4. Логвинов, И. Н. Молодёжное волонтерство: психология добровольца [Электронный ресурс] / И. Н. Логвинов, М. И. Логвинова, Т. И. Логвинова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 13. – С. 3506–3510. – Режим доступа : <http://e-koncept.ru/2015/85702.htm>.
5. Олчман, М. Добровольцы – ценный источник : учебное пособие / М. Олчман, П. Джордан. – М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2000. – 336 с.
6. Потапова, Н. А. Волонтерство как феномен самореализации личности / Н. А. Потапова // Вестник МГОУ. – 2007. – № 3. – С. 95–140.
7. Холостова, Е. И. Профессиональный и духовно-нравственный портрет социального работника / Е. И. Холостова. – М. : РГСИ, 2010. – 234 с.

To the Problem of Increasing the Content Characteristics of Professional Competence of Future Psychologists Given the Volunteer (Volunteering) Practices

T.I. Bessonova

Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

Received 27.04.2017; received in final form 10.05.2017

Abstract. The article presents the results of the analysis of scientific sources, giving an idea about the content of social requirements for educational training of students-psychologists. Systematic theoretical definition of “professional competence”, widening the idea of the psychological content of the capabilities of the entity to carry out all kinds of practical activities during the training period at the University Federal State Educational Standard dedicated professional competence as the ability of future specialist to apply knowledge, skills, practical experience, the potential of the base qualities at the solution of professional tasks of social interaction. The developed model standards of professional competence, which includes both the set external professional standards educational programs for future professionals, and professional features to faithfully and efficiently perform the functional responsibilities. Highlighted the situation of professional activity of the future psychologist in the social voluntary practices, which have become an integral part of social activity of students and can be considered the backbone model criteria of professional competence of the education standard. Marked the social responsibility of high schools to employers in the sphere of social activity, where this activity and its effectiveness in the future may be due to the efficiency of volunteer activities and student many graduates become psychologists.

Keywords: professional competence, professional competence of the student-psychologist, competence, competence approach, volunteer activities, volunteer practice, model standards of professional competence of future psychologists.

For citation: Bessonova T. I. To the Problem of Increasing the Content Characteristics of Professional Competence of Future Psychologists Given the Volunteer (Volunteering) Practices. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2017, vol. 3, no. 3, pp. 5–12 (in Russ.).

About author: T.I. Bessonova, PhD (Psychology), Associate Professor of the Department “General and Applied Psychology and Pedagogics” of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: t.bessonova.21@mail.ru.

References

1. Antsyferova L.I. Relationship of Moral Consciousness with Moral Behavior of a Person. *Psikhologicheskii zhurnal*, 1999, vol. 20, no. 3, pp. 5–17 (in Russ.).
2. Zimnyaya I.A. *Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-tselevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii* [Key Competencies as the Effectively Targeted Basis of the Competence Approach in Education]. Moscow, Research Center for Quality Problems in Training Specialists Publ., 2004. 354 p.
3. Cordwell M. *Psikhologiya A–Ya. Slovar'-spravochnik* [Psychology A–Z. Dictionary-Directory. Translation from English K.S. Tkachenko]. Moscow, FAIR-PRESS Publ., 2000. 448 p.
4. Logvinov I.N., Logvinova M.I., Logvinova T.I. Youth Volunteering: Psychology of a Volunteer. *Nauchno-metodicheskii elektronnyi zhurnal "Konsept"*, 2015, vol. 13, pp. 3506–3510 (in Russ.). Available at: <http://e-koncept.ru/2015/85702.htm> (accessed 20.07.2016) (in Russ.).
5. Olchman M., Jordan P. Dobrovol'tsy – tsennyy istochnik [Volunteers – a Valuable Source]. Moscow, OLMA-PRESS Publ., 2000. 336 p.
6. Potapova N.A. Volunteering as a Phenomenon of Personal Self-Realization. *Vestnik MSRU*, 2007, no. 3, pp. 95–140 (in Russ.).
7. Kholostova E.I. *Professional'nyi i dukhovno-nravstvennyi portret sotsial'nogo rabotnika* [Professional and Spiritual and Moral Portrait of a Social Worker]. Moscow, Russian State Social Institute Publ., 2010. 234 p.

Статью к печати рекомендовали: И. Ю. Василенко, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой «Общая и прикладная психология и педагогика» Севастопольского государственного университета, e-mail: sevay@ua.fm; В. Н. Ковалёв, кандидат педагогических наук, и.о. декана факультета психологии Филиала Московского государственного университета в г. Севастополе, e-mail: kovaliev_vri@mail.

УДК 378:159.9:37.015.3

Динамика развития учебно-профессиональной мотивации студентов-психологов разных форм обучения

Снежанна Анатольевна Медведева

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Кристина Андреевна Дручинина

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Статья поступила 27.06.2017

Аннотация. В статье представлен обзор современных исследований проблемы учебной мотивации в студенческом возрасте и результаты лонгитюдного исследования учебно-профессиональной мотивации студентов разных форм обучения специальности «Психология служебной деятельности». Выделены факторы, влияющие на положительную динамику развития учебно-профессиональной мотивации.

Ключевые слова: мотивация, учебно-профессиональная деятельность, мотивы, студент, динамика.

Для цитирования: Медведева, С. А. Динамика развития учебно-профессиональной мотивации студентов-психологов разных форм обучения / С. А. Медведева, К. А. Дручинина // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2017. – Т. 3. – № 3. – С. 13–18.

Об авторах: С. А. Медведева, кандидат психологических наук, доцент кафедры «Общая и прикладная психология и педагогика» Гуманитарно-педагогического института федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: snezhanna_med@mail.ru; К. А. Дручинина, студентка 5 курса Гуманитарно-педагогического института федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: druchinina.kris@mail.ru.

Постановка проблемы. В современном высшем образовании интерес к исследованиям в области мотивации учения не только не ослабевает, но и остаётся стабильно высоким. Проблема учебно-профессиональной мотивации в современной образовательной системе выходит за рамки научных и познавательных проблем. Это можно объяснить тем, что, во-первых, основной характеристикой деятельности является мотивация, и учебная деятельность не является в данном случае исключением. Во-вторых, контроль и регулирование мотивационно-потребностной сферы обучения помогают организовать эффективный и успешный процесс управления профессионально-учебным процессом.

На современном этапе развития образования можно констатировать наличие противоречия между возросшим уровнем требований к профессиональной подготовке психологов в вузе и недостаточным исследованием проблем, связанных с развитием мотивации учебно-профессиональной деятель-

ности в вузе у студентов-психологов, тем более что практически отсутствуют работы, связанные с учётом особенностей протекания данного процесса у студентов разных форм обучения.

В статье рассматривается актуальная для современного высшего психологического образования проблема развития мотивов учебно-профессиональной деятельности в вузе. Особенностью данного изучения проблемы является лонгитюдный способ организации исследования.

Цель данной статьи заключается в освещении результатов лонгитюдного исследования, направленного на выявление динамики в развитии учебно-профессиональной мотивации студентов-психологов разных форм обучения.

Изложение основного материала. Известно, что успешная будущая профессиональная деятельность психолога возможна при условии формирования в процессе обучения в высшей школе положительных профессионально значимых качеств, устой-

чивых мотивов учебно-профессиональной деятельности, нахождения и использования оптимальных, творческих способов выполнения учебно-профессиональной деятельности, учитывающих при этом индивидуально-психологические особенности личности студента.

Изучение современных исследований показало, что основными мотивами, присущими студентам, являются профессиональные и личного престижа, в том время как прагматические и познавательные мотивы менее значимы. При этом роли доминирующих мотивов изменчивы и зависят от курса обучения. На первом курсе центральным мотивом выступает профессиональный, на втором – ведущим является мотив личного престижа, на третьем и четвёртом курсах – два вышеперечисленных мотива в равной степени значимости, на четвёртом – к двум основным добавляется прагматический мотив. Если говорить об успешности обучения, то наибольшее влияние оказывают профессиональный и познавательный мотивы. Прагматические мотивы присутствуют в основном у слабоуспевающих студентов (А.Н. Печников и Г.А. Мухина) [3].

Полученные данные подтверждены схожими исследованиями. К примеру, М.В. Вовчик-Блакитная на первом этапе адаптации студента к новой социальной роли и обучению центральным мотивом определяет мотив престижа (актуальная потребность в утверждении себя в статусе студента), на втором месте присутствует познавательный интерес, следующим в иерархии стоит профессионально-практический мотив [2].

Установлено, что побуждающим фактором учебно-профессиональной деятельности является система мотивов, в которой органично представлены: идеалы, познавательные потребности, интересы, цели и стремления, мотивационные установки. Все эти компоненты придают ей активный и направленный характер, входят в структуру и определяют её содержательно-смысловые особенности [4].

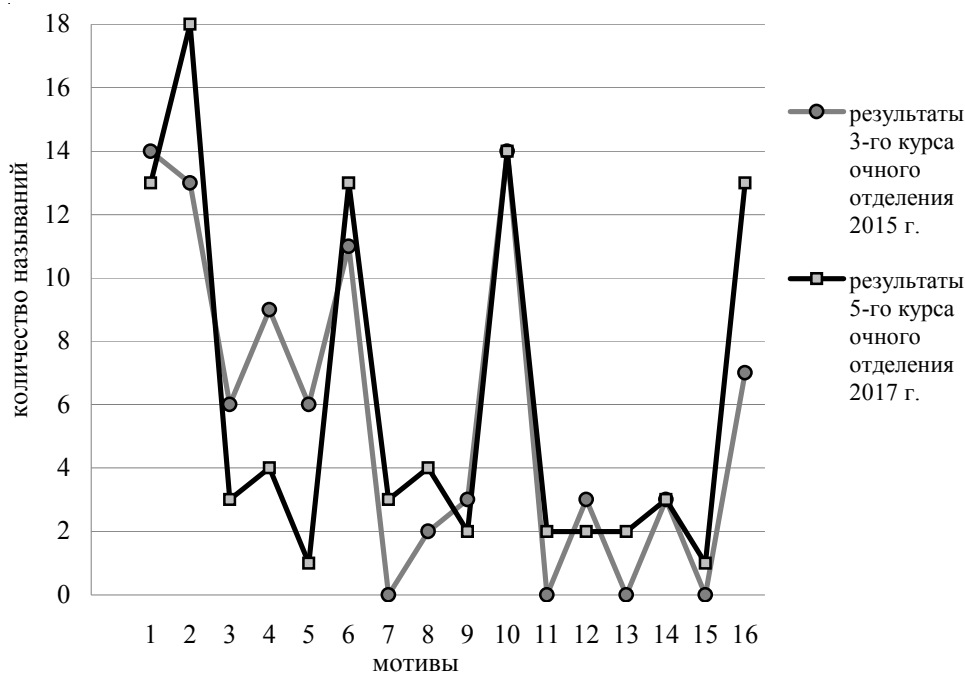
Несмотря на то, что удовлетворённость профессией обусловлена множеством факторов, её уровень поддаётся вероятностному прогнозированию. Исследования последних лет показали, что на базе общей мотивации учебной деятельности (профессиональной, познавательной, прагматической, социально-общественной и лично-престижной) у студентов появляется определённое отношение к разным учебным предметам. Оно обуславливается: важностью предмета для профессиональной подготовки; интересом к определённой отрасли знаний и к данному предмету как её части; качеством преподавания (удовлетворённостью занятиями по данному

предмету); мерой трудности овладения этим предметом, исходя из собственных способностей; взаимоотношениями с преподавателем данного предмета. Все эти мотиваторы могут находиться в отношениях взаимодействия или конкуренции и иметь различное влияние на учёбу, поэтому полное представление о мотивах учебной деятельности можно получить, только выявив значимость для каждого учащегося всех этих компонентов сложной мотивационной структуры [5].

Анализ различных научных подходов к исследованию вопроса, связанного с проблемой формирования учебно-профессиональной мотивации позволил вывести ряд важных положений: в мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов постоянно сочетаются собственно учебный и профессиональный компоненты. Поэтому в структуре учебно-профессиональной деятельности есть смысл выделять собственно мотивы учения и профессиональные мотивы. Они являются «внутренними побудителями» определённого рода активности человека в профессиональном поведении, его ориентации на различные аспекты конкретной профессиональной деятельности. Профессиональные мотивы также же считают мотивами, подвигающими субъекта профессиональной деятельности к его совершенствованию, мотивами роста, а так же реализации направленности на производство, а не на потребление [4].

В рамках деятельностного подхода Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова центральной деятельностью студентов является учебно-профессиональная. В понимании Т.И. Лях она предполагает две группы мотивов: учебно-профессиональных и социальных, имеющих три уровня становления. В учебно-профессиональных это: широкий учебно-профессиональный мотив и мотив профессионального самообразования. В социальных мотивах выделяют следующие: широкий социальный мотив; узкий социальный, позиционный мотив; мотивы профессионального сотрудничества. К завершению обучения у студентов должны сформироваться высшие мотивы каждой группы [5].

Процесс становления мотивации учебно-профессиональной деятельности в вузе у будущих психологов включает в себя как спонтанную составляющую, так и целенаправленное формирование, помогающее вести профессиональное образование к заданной цели. Вместе с тем этот вопрос недостаточно освещён в современной психологической литературе. Определено, что мотивационное обеспечение учебного процесса представляет собой систему принципов и правил, форм и методов, ру-



Примечание – 1 – стать высококвалифицированным специалистом; 2 – получить диплом; 3 – успешно продолжить обучение на последующих курсах; 4 – успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично»; 5 – постоянно получать стипендию; 6 – приобрести глубокие и прочные знания; 7 – быть постоянно готовым к очередным занятиям; 8 – не запускать предметы учебного цикла; 9 – не отставать от сокурсников; 10 – обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности; 11 – выполнять педагогические требования; 12 – достичь уважения преподавателей; 13 – быть примером для сокурсников; 14 – добиться одобрения родителей и окружающих; 15 – избежать осуждения и наказания за плохую учебу; 16 – получить интеллектуальное удовлетворение.

Рисунок 1 – Динамика иерархии мотивов учебно-профессиональной деятельности студентов-психологов очного отделения (по методике А.А. Реана, В.А. Якунина)

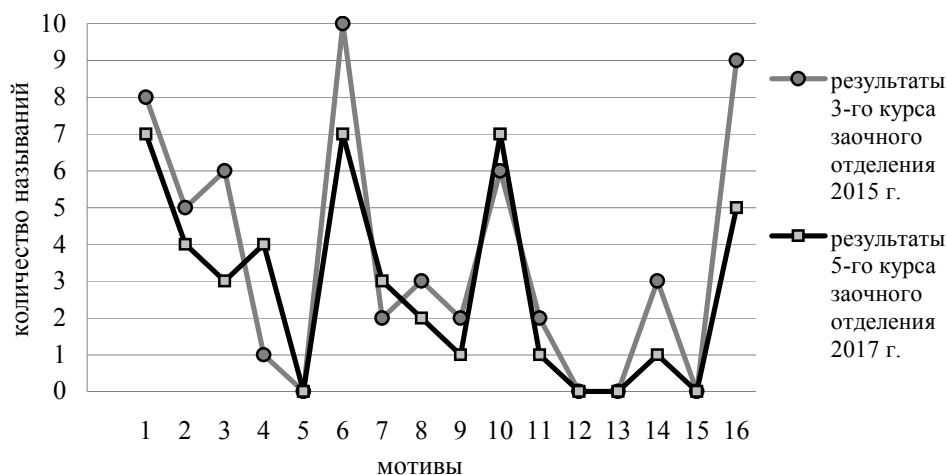
ководствуясь которыми преподаватели профессиональной школы побуждают учащихся к активизации учебно-профессиональной деятельности, формированию направленности на овладение профессией, формированию и воспитанию индивидуально-психологических качеств, присущих специалисту-профессионалу. При условии адекватного формирования образовательной мотивации, можно обеспечить не только успешную профессиональную подготовку, но и личностную активность студента в сфере саморазвития (А.В. Батаршев) [1].

В нашем исследовании приняли участие студенты очной и очно-заочной форм обучения направления подготовки «Психология служебной деятельности». Для того, чтобы выделить динамику учебно-профессиональной мотивации, в качестве участников были определены студенты, обучавшиеся в 2015 году на третьем, а в 2017 году – на пятом курсе. Возраст будущих специалистов на момент начала исследования составил от 19 до 22 лет у студентов очной формы обучения и от 20 до 40 лет у студентов очно-заочной формы обучения.

В программу психодиагностического обследования было включено тестирование (методика

«Изучение мотивов учебной деятельности студентов» А.А. Реана, В.А. Якунина; методика «Изучение мотивации обучения в вузе» Т.И. Ильиной; методика «Изучение путей мотивации деятельности студентов в учебном процессе» В.А. Семиченко) и анкетирование (авторская разработка).

Результаты эмпирического исследования. Иерархия мотивов учебной деятельности определялась нами с помощью методики А.А. Реана, В.А. Якунина. На рисунке 1 представлены результаты диагностики студентов очной формы обучения. Исходя из анализа рисунка видно, что мотив «получения диплома» остался в числе лидирующих к моменту завершения обучения, при этом более выраженными стали мотивы, связанные с получением глубоких и прочных знаний, интеллектуального удовлетворения в учебно-профессиональной деятельности студентов-психологов. Мотив «обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности» остался неизменным по значимости в мотивационной сфере студентов очного отделения. В целом можно сказать о сформированности у студентов к завершению обучения положительной мотивации учебно-профессиональной деятельности.



Примечание – 1 – стать высококвалифицированным специалистом; 2 – получить диплом; 3 – успешно продолжить обучение на последующих курсах; 4 – успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично»; 5 – постоянно получать стипендию; 6 – приобрести глубокие и прочные знания; 7 – быть постоянно готовым к очередным занятиям; 8 – не запускать предметы учебного цикла; 9 – не отставать от сокурсников; 10 – обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности; 11 – выполнять педагогические требования; 12 – достичь уважения преподавателей; 13 – быть примером для сокурсников; 14 – добиться одобрения родителей и окружающих; 15 – избежать осуждения и наказания за плохую учебу; 16 – получить интеллектуальное удовлетворение.

Рисунок 2 – Динамика иерархии мотивов учебно-профессиональной деятельности студентов-психологов заочного отделения (по методике А.А. Реана, В.А. Якунина)

Анализ данных анкетирования показал, что основной целью получения профессии студентов на момент обучения на третьем курсе является возможность разобраться в себе. Такие результаты могут быть связаны с тем, что у студентов очного отделения, возможно, ещё не сформировалось на третьем курсе чёткое представление о своей будущей профессии либо студенты были склонны воспринимать получение профессионального образования как инструмент дальнейшего личного и профессионального развития.

У студентов-психологов третьего курса заочной формы обучения наиболее выражены внутренние познавательные мотивы учебной деятельности (рисунок 2). Учебная мотивация этих студентов характеризовалась ориентацией на познание и процесс обучения; установкой на личное мнение при выборе профессии. Основная цель получения профессии психолога, по данным анкетирования, – это самореализация, желание приобрести профессиональные знания, навыки, умения. К пятому курсу выросла профессионально ориентированная мотивация: мотив «стать высококвалифицированным специалистом» становится ведущим для большинства участников исследования и значимое место занимает мотив «обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности» (рисунок 2).

Результаты исследования мотивации по методике Т.И. Ильиной показали, что к пятому курсу у студентов заочного отделения сформировалась

устойчивая познавательная профессиональная мотивация (таблица 1). Ведущим для них является интерес к будущей работе, стремление к реализации себя как профессионала. Иерархия видов мотивации сохранилась в прежнем порядке, несколько изменилось только соотношение данных. У студентов очной формы обучения за период обучения в высшей профессиональной школе значимость «внутреннего – познавательного» усилилась, вырос интерес к учебно-профессиональной деятельности, значимость прагматического мотива снизилась (таблица 1). Студенты стали более ориентированы на овладение необходимыми знаниями, умениями и навыками, которые пригодятся им в будущей профессиональной деятельности. Однако к моменту окончания вуза ведущей всё-таки остаётся прагматичная мотивация (получение диплома).

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что за период обучения в высшей профессиональной школе с третьего по пятый курс у студентов-психологов очной и очно-заочной формы обучения произошла положительная динамика в развитии учебно-профессиональной мотивации, а именно у студентов стационара выросла значимость познавательного мотива, распределение прагматичной мотивации снизилось, однако они в большей степени, в сравнении с заочниками, ориентированы на результат получения профессионального образования. У студентов заочной формы обучения в большей степени выражена динамика именно профес-

Таблица 1 – Распределение выраженности учебной мотивации у студентов-психологов разных форм обучения (по методике «Изучение мотивации обучения студентов» Т.И. Ильиной)

Мотивация	Количество студентов (в %)			
	очной формы обучения		очно-заочной формы обучения	
	3 курс	5 курс	3 курс	5 курс
Приобретение знаний	34	37	37	40
Овладение профессией	23	24	32	31
Получение диплома	43	39	31	29

сиональной составляющей учебной мотивации, т.е. они ориентированы собственно на сам процесс обучения в высшей профессиональной школе.

Возможными причинами различий содержания и динамики учебно-профессиональной мотивации у студентов-психологов разных форм обучения могли послужить отличия структурных компонентов учебной мотивации, в которые входят: цели обучения, учебные мотивы, учебные потребности, профессиональная ориентация, установки, отношение к профессии, возрастные особенности участников исследования.

Известно, что только при условии высокого уровня формирования возможно максимально эффективное развитие образованности профессионального характера и формирование культуры индивидуума. Изучение структуры потребностно-мотивационной сферы учащихся и определение уровней их учебно-профессиональной мотивации – важнейшее условие эффективного формирования их учебно-профессиональной мотивации, мотивации учения и труда (по А.В. Батаршеву) [1]. Поэтому на завершающем этапе исследования мы применили методику В.А. Семиченко для определения условий и факторов, влияющих на формирование учебно-профессиональной мотивации с точки зрения студентов [4]. Большинство обучающихся отметили как значимые следующие моменты образовательного процесса: положительное отношение к получаемой профессии; установку на личное мнение при выборе профессиональной деятельности; цель обучения (самореализация и стремление разобраться в собственной личности); направленность на применение своих профессиональных знаний и умений, полученных в ходе учебного процесса; определённый уровень притязаний в профессиональной деятельности;

установку на процесс учебной деятельности (у заочников); установку на результат учебной деятельности (у очников); планирование труда по специальности.

Выводы и перспективы дальнейших исследований. Анализ теоретических источников показал, что в мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов постоянно сочетаются учебный и профессиональный компоненты. На этапе завершения профессионального обучения структурные компоненты учебно-профессиональной мотивации студентов терпят изменения. Уровень развития мотивационной сферы студента зависит от способов, условий и средств вузовского обучения, осознания собственного смысла учения, предметно-рефлексивного отношения к обучению, субъектной активности и субъектного отношения.

В современных условиях профессиональной подготовки становится важным, чтобы студент умел анализировать содержание мотивации своей учебно-профессиональной деятельности, соотносить различные мотивационные побуждения и быть активным создателем данной мотивации с учётом специфики приобретаемой профессии.

Результаты проведённого исследования показали необходимость целенаправленной работы по развитию мотивации учебно-профессиональной деятельности студентов-психологов в вузе с учётом формы обучения. Конечно, данное исследование можно рассматривать как пилотажный проект по проблематике учебно-профессиональной мотивации студентов высшей школы, как своеобразный базис для дальнейшего изучения психолого-педагогического сопровождения процесса формирования мотивации учебно-профессиональной деятельности современных студентов при различных формах обучения.

Список литературы

1. Батаршев, А. В. Учебно-профессиональная мотивация молодёжи / А. В. Батаршев. – М. : Академия, 2009. – С. 53–85.
2. Бугрименко, А. Г. Внутренняя и внешняя мотивация у студентов педагогического вуза / А. Г. Бугрименко // Психология в вузе. – 2006. – № 3. – С. 15–28.
3. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2006. – 512 с.

4. Семиченко, В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль «Направленность» / В. А. Семиченко. – К. : Миллениум, 2004. – 521 с.
5. Якунин, В. А. Педагогическая психология : учебное пособие / В. А. Якунин. – СПб. : Изд-во В. А. Михайлова : Полиус. – 2000. – 349 с.

The Dynamics of the Development of Full-Time and Part-Time Students-Psychologists' Educational-Professional Motivation

S.A. Medvedeva

*Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation*

K.A. Druchinina

*Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation*

Received 27.06.2017

Summary. The paper presents the results of a review of the educational motivation in the students' age contemporary studies. Besides it reveals the results of a longitudinal study of full-time and part-time students-psychologists' ("Psychology of service activity") educational-professional motivation. The factors which influence the positive dynamics of educational-professional motivation development are distinguished.

Key words: motivation, educational-professional activity, motives, student, dynamics.

For citation: Medvedeva S.A., Druchinina K.A. The Dynamics of the Development of Full-Time and Part-Time Students-Psychologists' Educational-Professional Motivation. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2017, vol. 3, no. 3, pp. 13–18 (in Russ.).

About author: S.A. Medvedeva, PhD (Psychology), Associate Professor of the Department "General and Applied Psychology and Pedagogics" of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Sevastopol State University", 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: snezhanna_med@mail.ru; K.A. Druchinina, Graduate of the Department "General and Applied Psychology and Pedagogics" of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Sevastopol State University", 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: druchinina.kris@mail.ru.

References

1. Batarshhev A.V. *Uchebno-professional'naya motivatsiya molodezhi* [Educational and Professional Motivation of Youth]. Moscow, Akademiya Publ., 2009, pp. 53–85.
2. Bugrimenko A.G. Internal and External Motivation in Students of a Pedagogical University. *Psikhologiya v vuze*, 2006, no. 3, pp. 15–28 (in Russ.).
3. Ил'ин Е.П. *Motivatsiya i motivy* [Motivation and Motives]. St. Petersburg, Piter Publ., 2006. 512 p.
4. Semichenko V.A. *Problemy motivatsii povedeniya i deyatel'nosti cheloveka. Modul'nyi kurs psikhologii. Modul' «Napravlennost'»* [Problems of Motivation of Human Behavior and Activity. Modular Course of Psychology. Module "Directivity"]. Kiev, Millenium Publ., 2004. 521 p.
5. Yakunin V.A. *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical Psychology]. St. Petersburg, V.A. Mikhailov Publishing House; Polius Publ., 2000. 349 p.

Статью к печати рекомендовала И. Ю. Василенко, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой «Общая и прикладная психология и педагогика» Севастопольского государственного университета, e-mail: sevay@ua.fm.

УДК 811.111

Вербализация фонового знания в когнитивно-дискурсивной парадигме британского детектива

Валерия Александровна Байко

ГАОУ ВО ЛО «ЛГУ им. А. С. Пушкина»

Петербургское шоссе 10, Пушкин, Санкт-Петербург, 196605, Российская Федерация

Ольга Александровна Шутова

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Статья поступила 6.09.2017

Аннотация. Статья посвящена исследованию вербализации фонового знания в британском детективе, рассмотрены основные положения когнитивно-дискурсивной парадигмы. На материале детективных текстов С. Бута проанализирован механизм взаимодействия когнитивной и коммуникативной структур текста. В качестве источника ассоциативных значений выбраны фоновые знания. Типологические особенности детективного текста представлены как элемент реализации прагматической установки автора. Выявлено, что элементы фонового знания в детективных текстах С. Бута используются в основном для актуализации фона повествования, придавая ему атмосферу таинственности и напряженности и проектируя определённые чувства персонажей через окружающее пространство.

Ключевые слова: фоновое знание, когнитивно-дискурсивная парадигма, вербализация, концепт, объективация концепта.

Для цитирования: Байко, В. А. Вербализация фонового знания в когнитивно-дискурсивной парадигме британского детектива / В. А. Байко, О. А. Шутова // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2017. – Т. 3. – № 3. – С. 19–23.

Об авторах: В. А. Байко, аспирант кафедры «Английская филология» Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования Ленинградской области «Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина», Петербургское шоссе 10, Пушкин, Санкт-Петербург, 196605, Российская Федерация, e-mail: beskar_valeria@inbox.ru; О. А. Шутова, кандидат филологических наук, доцент кафедры «Иностранные языки и методика обучения» Гуманитарно-педагогического института федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: olgadushina@list.ru.

Постановка проблемы. Традиционно в сфере интересов классической когнитивной лингвистики находились вопросы, связанные с процессами приобретения нового знания и его ранжирования в системе уже существующего массива информации. Однако на современном этапе развития науки о языке возникает направление, связанное с изучением средств и способов вербальной презентации структуры знания в аспекте прагматической направленности речевого взаимодействия. На стыке когнитивного и коммуникативного направлений возникает новая парадигма функционирования языка – когнитивно-дискурсивная. В отечественной лингвистике основные положения новой парадигмы были сформулированы Е.С Кубряковой и заключаются в том, что цель когнитивной лингвистики – «не только

поставить в соответствие каждой языковой форме её когнитивный аналог, её концептуальную или когнитивную структуры (объясняя тем самым значение или содержание формы через определённую когнитивную структуру, структуру мнения или знания), но и объяснить причины выбора или создания данной «упаковки» для данного содержания» [4, с. 16]. В частности, Е.С Кубряковой были даны определения и характеристики основных компонентов этой модели: когнитивного – как логической организации структуры знания и коммуникативного – в аспекте трансляции этих знаний с учётом прагматической установки контекста сообщения. Дальнейшее развитие теоретических положений данной парадигмы, как отмечает Т.Н. Хомутова, преследовало цель «изучать эти функции в постоянном взаимодействии

и согласовании друг с другом» [7, с. 148].

Цель статьи – исследовать вербализацию фонового знания в когнитивно-дискурсивной парадигме современного британского детективного текста и на конкретном материале показать взаимодействие когнитивной и коммуникативной текстовых структур. Когнитивная представлена вербализацией элементов фонового знания, коммуникативная – языковыми средствами реализации прагматической установки автора.

Следует отметить, что наиболее ярко проявляется формосмысловая взаимозависимость в текстах художественной направленности. Данный феномен заложен в самой природе художественного текста, а именно в его эмоциональной составляющей. Именно аффективные значения лежат в основе когнитивных структур, представленных в литературных текстах понятием «концепт». Передаваемые значения в концепте формализуются вербальными конструкциями в зависимости от прагматических установок и стилистических предпочтений автора. При этом специфичность данного механизма заключается в наличии контекстного канала передачи информации, то есть в наличии смыслов, непосредственно не выраженных языковыми средствами.

Также немаловажным является и то, что информативность текста определяется не прямой суммой его предложений, а их смысловой совокупностью как отдельной декларацией, что становится возможным только при наличии нетекстовой информации, изучению которой и посвящены исследования в рамках когнитивно-дискурсивной языковой модели.

Когнитивный потенциал сообщения возникает благодаря наличию традиционных смысловых стереотипов в пространстве национальной культуры участников коммуникации, или так называемого предварительного знания. В лингвистике текста для определения феномена предварительного знания утвердилась формулировка «фоновое знание», наиболее лаконично сформулированная у О.С. Ахмановой: «фоновое знание – обоюдное знание реалий говорящим и слушающим, являющееся основой языкового общения» [1, с. 498].

В свою очередь, О.Л. Каменская предлагает различать в общем массиве фонового знания две его формы, отличных по своей природе: неосознанные и осознанные. К осознанным знаниям автор относит всё то, что осмысленно личным опытом и может быть воспроизведено по предварительному намерению. В области неосознанного знания, следовательно, остаётся всё то, что неподконтрольно сознанию [2].

В нашей статье особое внимание уделяется то-

му факту, что для успешного коммуникативного действия необходимо, чтобы все его агенты находились в одном семантическом пространстве. То есть это должно означать, что неосознанный и вербально не выраженный индивидуальный опыт участников речевого взаимодействия нуждается в преобразовании в бытийную сущность с чётким смысловым значением и языковой формой презентации [4].

Когнитивные механизмы формируют у индивида, прежде всего, базовые понятия и принципы бытия, тем самым становясь основой системной структуры общественного знания, или, по выражению Дж. Лакоффа, сгустками культуры в сознании человека [11].

Дж. Лакофф в природной основе всех видов человеческой активности: в восприятии, эмоции, мышлении – видит один общий принцип организации. Структурной основой этой организации, по его мнению, являются цельные понятия или гештальт-структуры, одновременно выступающие и как совокупность тематических признаков, и как обособленная смысловая единица [5]. В то же время гештальт как образная единица внутреннего мыслительного процесса при необходимости вербальной репрезентации в языке выступает и как многослойное понятие, состоящее из ряда признаков, то есть функционирует как концепт [6, с. 83].

Исходя из этого ментальный лексикон человека можно представить как некую систему, состоящую из набора концептов и созданных на их основе функциональных концептных структур [5].

В оценке значения концепта в мыслительном процессе Е.С. Кубрякова отмечает, что, найдя своё выражение в языковой форме, ранее аморфная совокупность ряда признаков, становится основополагающим элементом мыслительного процесса: «Но, действительно, то, что «схвачено знаком» и получило своё название, своё имя в языке, обладает для человека исключительной значимостью, а потому играет в осуществлении мыслительных процессов едва ли не основополагающую роль» [3, с. 305].

Специфика проявления концепта в языке заключается в возможности применения альтернативных вербальных средств для передачи одного и того же значения. При этом отмечается, что при возрастании значимости концепта для мыслительного процесса усложняется и его языковая форма [3, с. 313].

Структурная организация концепта в языке, а именно его значение и форма, формируются на основе двух систем языка: лексической и грамматической. Грамматика определяет форму представления концепта, через которую лексическими средствами передаётся его смысловое содержание [там же].

Исследования в рамках когнитивно-дискурсивного подхода направлены на выявление взаимосвязей между вербализованными элементами фонового знания и факторами, обусловившими их востребованность.

Материалом для настоящего исследования послужили тексты современных британских детективных романов С. Бута. Специфичность детективного типа текста выражена его сюжетной парадигмой, где адресат изначально информирован о ходе развития действия и его финале. Выбор данного типа текста в исследовании интерпретируется как элемент реализации прагматической установки автора, так как он преднамеренно погружает своё сообщество в атмосферу таинственности и напряжённости.

Элементы фонового знания являются носителем авторской стратегии, следовательно, могут быть рассмотрены как репрезентант механизма извлечения ассоциативных значений из фонового знания. Смыслы, содержащие фоновые знания, расширяют не только план содержания, но и план выражения коммуникативной ситуации, добавляя ей эмоционально-оценочный компонент.

Например: «*Viewed from the road out of the village, High Wheeldon looked like a Derbyshire pyramid, a transplant from Egypt, or something casually dropped by a passing alien*» [10, с. 129] – в данном фрагменте образ горы High Wheeldon конкретизируется элементами фонового знания *pyramid* (пирамида) и *from Egypt* (из Египта) для создания атмосферы таинственности. «*Seen from Parkhouse, Chrome Hill was clearly the body of an ancient dinosaur, a dragon sleeping in the Derbyshire landscape. It was half buried in the ground, its sides covered with grass over the centuries. The dragon was quite clear, and obvious*» [10, с. 266] – автор объективирует описание горного хребта Chrome Hill через элементы фонового знания *ancient dinosaur* (древний динозавр), *a dragon* (дракон) тем самым подчёркивая опасность этих мест.

«*The closest one was Froggatt Edge, with White Edge forming a higher terrace above it. He could see the outline of White Edge Lodge, standing isolated and sinister like a Gothic castle*» [8, с. 277] – в этом примере *a Gothic castle* (готический замок) отображает загадочность.

«*The furniture in the bar looked sad and rather seedy in the totally artificial illumination. From the ceiling hung horrible lights in fittings shaped like candles, but made out of some kind of rigid green plastic. <...> But there was more to the odour than that. A miasma rose around him, putting thoughts*

of ancient damp and mould into his mind. He felt as though he'd just opened Count Dracula's tomb, releasing centuries of decay» [9, с. 334] – автор объективирует описание мрачного помещения для передачи атмосферы опасности и страха, используя в качестве вербализации элемент фонового знания *Count Dracula's tomb* (Гробница графа Дракулы). Одновременно восприятие читателем мрачности помещения создаётся через когнитивные признаки: *sad* (унылый), *seedy* (убогий), *horrible* (ужасный), *odour* (неприятный запах), *miasma* (ядовитые испарения), *ancient damp* (древняя сырость), *mould* (плесень).

В следующем примере автор объективирует образ местности через вербализацию таких концептуальных признаков, как *evil* (зло), *monsters* (монстры), *fear* (страх), *sharp claws* (острые когти), тем самым формируя ощущение враждебного пространства, в котором находится герой. Атмосфера страха и опасной неизвестности достигается вербализацией элементов фонового знания *hobs and boggarts* (домовые и призраки), *hob holes* (норы домовых), которое усиливается выражением *a landscape infested with evil*: «*For Cooper, this was a landscape infested with evil. Hobs and boggarts, and all kinds of monsters. Ahead of him, the ground was scattered with curious lumps and hollows that his grandmother would have said were hob holes. You wouldn't go walking across this moor at night, for fear of what might climb out of those holes and grab at your ankles with sharp claws*» [8, с. 173].

Выводы. Таким образом, проведённый анализ позволяет утверждать, что элементы фоновые знания являются выразителями авторской интенции в детективных текстах С. Бута. Изобразительные возможности элементов фонового знания создают разнообразную и неповторимую художественно-эстетическую картину действительности художественного произведения. Вербализованные в художественном пространстве детективного текста С. Бута элементы фонового знания впитывают в себя концептуальные признаки соответствующих языковых коррелятов и в то же время обогащают свой объём за счёт индивидуально-авторских приращений смысла. Как видно из примеров, элементы фонового знания выступают как стереотипы определённых объектов, явлений и событий, закреплённые в национальной культуре. Информация, полученная из фонового знания, существует вне текста и функционирует по принципу аналогии или ассоциации. Вербализация элементов фонового знания ориентирована, прежде всего, на прагматическую установку автора.

Список литературы

1. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – М. : Советская Энциклопедия», 1969. – 609 с.
2. Каменская, О. Л. Текст и коммуникация : учеб. пособие для ин-тов и фак-тов иностр. яз / О. Л. Каменская. – М. : Высш. шк., 1990. – 152 с.
3. Кубрякова, Е. С. Язык и знание. На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е. С. Кубрякова. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.
4. Кубрякова, Е. С. Об установках когнитивной науки и актуальных проблемах когнитивной лингвистики / Е. С. Кубрякова // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2004. – № 1 (001). – С. 6–17.
5. Лакофф, Дж. Лингвистические гештальты / Дж. Лакофф // Новое в зарубежной лингвистике. – 1981. – Вып. X. – С. 350–368.
6. Попова, З. Д. Семантико-когнитивный анализ языка. Монография / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – Воронеж : Истоки, 2007. – 250 с.
7. Хомутова, Т. Н. Научные парадигмы в лингвистике / Т. Н. Хомутова // Вестник Челябинского государственного университета. – 2009. – № 35 (173). Филология. Искусствоведение. – Вып. 37. – С. 142–151.
8. Booth, St. The Devil's Edge / St. Booth. – Sphere : Reprint edition. – 2011. – 344 p.
9. Booth, St. Dead And Buried / St. Booth. – London : Little, Brown Book Group. – 2012. – 384 p.
10. Booth, St. The Corpse Bridge / St. Booth. – Shere Books. First Edition. – 2014. – 392 p.
11. Lakoff, G. Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Revealed About the Mind / G. Lakoff. – Chicago, University of Chicago Press. – 1990. – 614 p.

Verbalisation of Background Knowledge in Cognitive-Discursive Paradigm of British Crime Fiction

V.A. Baiko

*Pushkin Leningrad State University
10 Petersburg Highway., Puschkin, St. Petersburg, 196605, Russian Federation*

O.A. Shutova

*Sevastopol State University
33 University St., Sevastopol, 299028, Russian Federation*

Received 06.09.2017

Abstract. The article is devoted to the study of the verbalization of background knowledge in a British crime fiction, the main positions of the cognitive-discursive paradigm are considered. The analysis based on the material of St. Boot's detective texts. The mechanism of interaction between the cognitive and communicative structures of the text was determined. As a source of associative values, background knowledge is selected. Typological features of the detective text are presented as an element of the realisation of the author's pragmatic purpose. It is revealed that the elements of background knowledge in St. Boot's detective texts are used mainly to update the narrative background, to give it an atmosphere of mystery and tension and projecting certain feelings of characters through the surrounding space.

Keywords: background knowledge, cognitive-discursive paradigm, verbalisation, concept, concept objectivization.

For citation: Baiko V.A., Shutova O.A. Verbalisation of Background Knowledge in Cognitive-Discursive Paradigm of British Crime Fiction. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2017, vol. 3, no. 3, pp. 19–23 (in Russ.).

About authors: V.A. Baiko, Postgraduate of the Department "English Philology" of the Pushkin Leningrad State University, 10 Petersburg Highway, Pushkin, St. Petersburg, 196605, Russian Federation, e-mail: beskar_valeria@inbox.ru; O.A. Shutova, PhD (Philology), Associate Professor of the Department «Foreign Languages and Methods of Teaching» of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Sevastopol State University", 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: olgadushina@list.ru.

References

1. Akhmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskikh terminov* [Dictionary of Linguistic Terms]. Moscow, Sovetskaya Entsiklopediya Publ., 1969. 609 p.
2. Kamenskaya O.L. *Tekst i kommunikatsiya* [Text and Communication]. Moscow, Vysshaya shkola Publ., 1990. 152 p.
3. Kubryakova E.S. *Yazyk i znanie. Na puti polucheniya znaniy o yazyke: chasti rechi s kognitivnoi tochki zreniya. Rol' yazyka v poznanii mira* [Language and Knowledge. On the Way of Getting Knowledge of the Language. The Role of Language in the Cognition of the World]. Moscow, Yazyki slavyanskoi kul'tury Publ., 2004. 560 p.
4. Kubryakova E.S. About the Cognitive Science and Actual Problems of Cognitive Linguistics. *Voprosy kognitivnoi lingvistiki*, 2004, no. 1 (001), pp. 6–17 (in Russ.).
5. Lakoff G. Linguistic Gestalt. *Novoe v zarubezhnoi lingvistike*, 1981, issue 10, pp. 350–368 (in Russ.).
6. Popova Z.D., Sternin I.A. *Semantiko-kognitivnyi analiz yazyka* [Semantic-Cognitive Analysis of the Language]. Voronezh, Istoki Publ., 2007. 250 p.
7. Khomutova T.N. Scientific Paradigms in Linguistics. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2009, no. 35 (173). Philology. Art History, issue 37, pp. 142–151 (in Russ.).
8. Booth St. *The Devil's Edge*. Sphere, Reprint edition, 2011, 344 p.
9. Booth St. *Dead And Buried*. London, Little, Brown Book Group Publ., 2012. 384 p.
10. Booth St. *The Corpse Bridge*. Shere Books. First Edition, 2014. 392 p.
11. Lakoff G. *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Revealed About the Mind*. Chicago, University of Chicago Press, 1990. 614 p.

Статью к печати рекомендовала И. А. Тяллева, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой «Иностранные языки и методика обучения» ГПИ СевГУ, e-mail: iratyallewa@yandex.ru.

«Идеологический квадрат» как инструмент манипуляции в англоязычном политическом дискурсе

Евгения Александровна Бармина

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Статья поступила 05.09.2017

Аннотация. В статье рассматривается влияние идеологических факторов на производство и интерпретацию политического дискурса. Продемонстрировано, что реализация идеологии в политическом дискурсе происходит по принципу «идеологического квадрата», обладающего большим манипулятивным потенциалом. Выявлены некоторые специальные приёмы, используемые для понижения критического мышления получателя, что, в свою очередь, облегчает навязывание ему взглядов и мнений, выгодных для отправителя сообщения.

Ключевые слова: политический дискурс, идеология, стереотип, идеологический квадрат, манипуляция.

Для цитирования: Бармина, Е. А. «Идеологический квадрат» как инструмент манипуляции в англоязычном политическом дискурсе / Е. А. Бармина // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2017. – Т. 3. – № 3. – С. 24–29.

Об авторе: Е. А. Бармина, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры «Теория и практика перевода» Гуманитарно-педагогического института федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: mar.indigo@mail.ru.

Постановка проблемы. В современных лингвистических исследованиях на первый план выходит изучение взаимодействия дискурса и власти. Интерпретация дискурса является мощным властным ресурсом, так как в дискурсе самым непосредственным образом выражаются абстрактные идеологические верования. Сегодня доминирование той или иной группы осуществляется не с помощью принуждения, а с помощью идеологии. Идеология, которая обычно выражает интересы определённых социальных групп и классов, является важнейшей составляющей дискурса. Идеология позволяет обосновать господство в политике и обществе, способствует формированию политической элиты.

В условиях информационного общества в большинстве стран используются более изощрённые формы управления за счёт скрытой манипуляции, подполагающей не объективное описание действительности, а варианты её субъективной интерпретации. Идеология власти держится на ключевых понятиях и внедряется в массовое сознание за счёт доступа к источникам информации, что придаёт особую актуальность проблеме объективности и полноты подачи информации.

Наиболее полно и ярко это проявляется в политическом дискурсе, который является сложным ком-

муникативным явлением и выступает в качестве инструмента борьбы за власть. В широком смысле политический дискурс – это совокупность «всех речевых актов, используемых в политических дискуссиях, а также правил публичной политики, освящённых традицией и проверенных опытом» [1, с. 6]. Основной функцией политического дискурса является его использование в качестве «инструмента политической власти (борьба за власть, овладение властью, её сохранение, осуществление, стабилизация или перераспределение)» [4, с. 34]. В рамках инструментальной функции языка политики Е.И. Шейгал выделяет следующие функции: 1) социального контроля; 2) легитимации власти; 3) воспроизводства власти; 4) ориентации; 5) социальной солидарности; 6) социальной дифференциации; 7) агональную; 8) акциональную [4, с. 35]. Из всех вышеперечисленных функций, на наш взгляд, для данной работы наибольший интерес представляет функция социального контроля, благодаря которой реализуется манипуляция общественным сознанием.

Политический дискурс в принципе манипулятивен, так как предназначен для выражения той или иной идеологии. Неслучайно политический дискурс иногда рассматривается как разновидность идеологического дискурса. Различие заключается в том,

что политический дискурс эксплицитно прагматичен, а идеологический – имплицитно прагматичен [3]. Политический дискурс в силу своей ориентации на широкие массы является мощным средством формирования определённого мнения, подачи информации под определённым углом, а значит, средством получения и удержания власти.

Цель данной статьи – рассмотреть некоторые речевые стратегии в политической деятельности, использующие заложенные в языке возможности манипулировать сознанием и осуществлять власть.

Это предполагает выявление в речи политиков специальных приёмов, направленных на понижение критического мышления получателя, что, в свою очередь, облегчает навязывание ему взглядов и мнений, выгодных для отправителя сообщения.

В последнее время возрастающее значение в управлении социальными процессами приобретают технологии манипулирования общественным сознанием. В современных условиях информационных войн борьба с противником ведётся при помощи оружия иного порядка – искусного владения словом. Стороны с противоположными интересами или разными ценностными ориентирами намереваются расшатать позиции, подорвать авторитет друг друга. Умелое использование языковых средств помогает сформировать нужное власти общественное мнение. Таким образом, лингвистический вектор в исследовании манипуляции общественным сознанием позволяет проследить системные стратегии, направленные на завоевание и удержание власти.

Одной из распространенных технологий манипулирования является стереотипизация, т.е. создание образов на основе уже существующих, устойчивых представлений о ком-либо или о чём-либо. Стереотипизация происходит за счёт массивов информации специально подготовленной по форме и содержанию информации. Стереотипы как обобщённые и нагруженные оценочными суждениями впечатления часто используются в политическом дискурсе в качестве стимула, вызывающего у получателя определённую реакцию – чувство симпатии или антипатии к тем или иным явлениям. Происходит противопоставление по принципу «чёрное – белое»: позитивно оценивается то, что служит интересам господствующей элиты, а негативно то, что этим интересам угрожает. Стереотипы способствуют формированию и поддержанию групповой идеологии, объясняющей и оправдывающей поведение группы. Проявлением стереотипизации является построение политического дискурса по принципу так называемого «идеологического квадрата» Т. Ван Дейка, который включает 4 положения:

1. Выражайте / акцентируйте положительную информацию о группе «мы».
2. Выражайте / акцентируйте отрицательную информацию о группе «они».
3. Замалчивайте / сглаживайте положительную информацию о группе «они».
4. Замалчивайте / сглаживайте отрицательную информацию о группе «мы» [6, с. 267].

Такой принцип организации информации на основе базовой оппозиции политического дискурса «свой vs. чужой» можно легко проследить на примере выступлений ведущих мировых лидеров, в частности Б. Обамы. Свою речь от 28 августа 2014 г. (URL: <http://www.americanrhetoric.com/speeches/barackobama/barackobamairaqukraine.htm>) политик начинает с описания экономической ситуации в стране:

1. *First, beginning with the number one thing most Americans care about – the economy. This morning, we found out that **our economy actually grew at a stronger clip in the 2nd quarter than we originally thought. Companies are investing. Consumers are spending.** Over the past four and a half years, **our businesses have now created nearly 10 million new jobs.** So there are reasons to feel good about the direction we're headed.*

Подчёркивается положительная информация о группе «мы»: улучшение состояния американской экономики за счёт увеличения инвестиций, потребительских расходов, создания новых рабочих мест. Акцент на том, что именно это больше всего волнует американцев, и, следовательно, это является основной заботой президента. Такое начало позволяет внушить доверие слушателям, настроить их на позитивный лад, дать им почувствовать, что страна движется в правильном направлении.

После того, как был завоёван определённый кредит доверия, происходит переключение на другую тему, отношение к которой в обществе неоднозначно, – военные действия в Ираке:

*Second, in Iraq, **our dedicated pilots and crews continue to carry out the targeted strikes that I authorized to protect Americans there and to address the humanitarian situation on the ground.***

*As Commander-in-Chief, I will always do what is necessary to protect the American people and defend against **evolving threats** to our homeland. Because of our strikes, **the terrorists of ISIL are losing arms and equipment.** In some areas, Iraqi government and Kurdish forces have begun to push them back.*

*And we continue to be **proud and grateful** to our **extraordinary personnel** serving in this mission.*

Now, *ISIL poses an immediate threat to the people of Iraq and to people throughout the region. And that's why our military action in Iraq has to be part of a broader, comprehensive strategy to protect our people and to support our partners who are taking the fight to ISIL* <...>.

Any successful strategy, though, also needs *strong regional partners. I'm encouraged so far that countries in the region – countries that don't always agree on many things – increasingly recognize the primacy of the threat that ISIL poses to all of them. And I've asked Secretary Kerry to travel to the region to continue to build the coalition that's needed to meet this threat. As I've said, rooting out a cancer like ISIL will not be quick or easy, but I'm confident that we can – and we will – working closely with our allies and our partners.*

В данном фрагменте манипуляция достигается за счёт использования слов с явно положительными коннотациями для описания представителей группы «мы» (*dedicated, proud and grateful, extraordinary*), эвфемизмов (*military action, mission*), выбора личного местоимения *I* в контексте принятия важного решения, что говорит об авторитетности президента, экспликации благородных целей кампании (и неоднократное их повторение) – защиты американцев и разрешения гуманитарной ситуации в Ираке. Подчёркивается также желание сотрудничать с представителями региона в решении данной проблемы, таким образом, в группу «мы» включаются также сторонники США в данном регионе (*strong regional partners, coalition our allies and our partners*).

По контрасту даётся отрицательная информация о группе «они»: повтор слова *threat* в сочетании с эпитетами *evolving, immediate* используется, чтобы подчеркнуть остроту проблемы. Образ врага рисуется по принципу: чем ярче подана информация или комментариев, тем значительнее степень информационного и эмоционального воздействия на читательскую аудиторию. Например, *rooting out a cancer like ISIL*, где ИГИЛ сравнивается с раковой опухолью.

Следующий пункт речи Б. Обамы – описание ситуации на Украине:

We agree – if there was ever any doubt – that Russia is responsible for the violence in eastern Ukraine. The violence is encouraged by Russia. The separatists are trained by Russia. They are armed by Russia. They are funded by Russia. Russia has deliberately and repeatedly violated the sovereignty and territorial integrity of Ukraine. And the new images of Russian forces inside Ukraine make that plain for the world to see. This comes as Ukraini-

an forces are making progress against the separatists.

За счёт использования параллельных конструкций для усиления эффекта, выбора слов с отрицательными коннотациями (*violence, separatists, violated*), эксплицитно отражающих оценку говорящего, создаётся образ врага. Абзац заканчивается предложением со следующими импликациями: «сепаратисты» сдают свои позиции. Таким образом, получателю даётся установка на твёрдое убеждение в правильности решений, принимаемых руководством страны, нацеленность на успех данного предприятия, несмотря на все происки «агрессора».

По принципу «идеологического квадрата» строится и последняя речь Обамы на посту президента США:

2. <...> *an order based not just on military power or national affiliations but on principles – the rule of law, human rights, freedoms of religion, speech, assembly, and an independent press.*

That order is now being challenged – first by violent fanatics who claim to speak for Islam; more recently by autocrats in foreign capitals who see free markets, open democracies, and civil society itself as a threat to their power (URL: <http://thehill.com/blogs/pundits-blog/the-administration/313690-full-speech-emotional-obamas-final-speech-challenge-to>).

Традиционным западным демократиям (господство закона, соблюдение прав и свобод человека, независимость прессы) противопоставляется насилие и произвол в тех странах, которые сегодня, по мнению правящей американской элиты, несут угрозу американскому представлению о мироустройстве.

Обращает на себя внимание выбор слов с резко отрицательной оценкой (*violent fanatics, autocrats*). Кроме того, упоминание в одном предложении в качестве однородных членов таких понятий, как «исламистские фанатики» и «авторитарные правители», приводит к появлению определённых ассоциаций между первыми и вторыми. Такие параллели вызывают необходимую реакцию у получателя: авторитарные правители приравниваются к фанатикам и также представляют угрозу демократическим свободам во всем мире. Таким образом, адресат включается в общую сферу с автором сообщения (когнитивное поле «свои»), что даёт возможность манипулятивного воздействия. Необходимый эффект достигается за счёт подачи отрицательной информации в отношении всего того, что из этого поля исключено (когнитивная сфера «чужие»).

Таким образом, личный политический дискурс мировых лидеров является репрезентацией идеологии той политической группы, к которой они при-

надлежат, и выстраивается согласно данной идеологии.

Особенностью современного политического дискурса является его опосредованность средствами массовой информации, которые благодаря своему широкому распространению и доступности являются важнейшим участником политической коммуникации. При этом необходимо отметить, что любой медиатекст создаётся на конкретном национальном и культурно-идеологическом фоне. В современном мире СМИ – не просто посредник между политиками и народом. Они представляют собой средство управления сознанием, программирования мыслей и поведения. Массмедийный дискурс определённым образом «настраивает» сознание тех, кому адресованы сообщения. Значимость приобретают не только реальные действия и меры правительства или государства, тех или иных общественно-политических образований, но и то, как они оцениваются и воспринимаются, в каком контексте подаются. Способ и средство передачи сообщения столь же важны, как и его содержание. Один и тот же факт может быть по-разному интерпретирован. Иначе говоря, в новости важна не сама новость, а то, как она подаётся [5], что объясняет активное использование информации в качестве предмета манипуляции. Сведения только на первый взгляд могут показаться объективно поданными, в действительности они подаются под определённым углом зрения, читателю навязывается определённая позиция. Даже совершенно объективная когнитивная информация (имена собственные, названия фирм, организаций, цифровые данные) организуется в тексте строго определённым образом, что служит выражению определённой позиции [2, с. 96].

СМИ играют важную роль в формировании определённых стереотипов, создании и поддержании образа врага. Впоследствии любая информация, которая идёт вразрез со сложившимся стереотипом, игнорируется. И наоборот, тиражируется та информация, которая способствует поддержанию этих стереотипов. Создаётся мифологизированный образ наций. Картина событий подаётся с точки зрения идеологически обусловленных интерпретаций.

Стереотипы имеют большую манипулятивную силу, если подаются в «объективной» обёртке. Следующий пример наглядно демонстрирует, что ссылка на авторитетный источник информации позволяет завоевать необходимое доверие. В приведён-

ном ниже фрагменте интервью с В. Путиным за счёт необходимости его перевода на английский язык создаётся возможность использования лингвистических средств таким образом, чтобы дать собственную оценку описываемым событиям. Кроме того, косвенная цитата предоставляет больше возможности для манипуляции информацией:

3. *President Vladimir Putin has revealed what went on behind the Kremlin's closed doors in the vital hours before last year's **annexation** of Crimea. In a documentary trailer for Russian state-run television, the president describes the moment he says **he gave the secret order to seize the peninsula*** (URL: <http://www.euronews.com/2015/03/09/putin-secret-plan-to-seize-crimea/>).

В данном фрагменте обращает на себя внимание неслучайный выбор слов *to seize* (досл. *захватить*), *annexation* (*насильственное присоединение*) в качестве соответствий для русского слова *присоединение*, которое использовано в оригинале В. Путиным.

Такой выбор слов позволяет преподнести иноязычному получателю ту точку зрения, которая соответствует идеологическим установкам современного западного мира. В данном случае можно говорить о появлении в переводе политически неэквивалентного текста.

Выводы. Таким образом, основной принцип реализации идеологии в политическом дискурсе можно объяснить с помощью «идеологического квадрата», обладающего большим манипулятивным потенциалом. В политическом дискурсе целенаправленно используются различные языковые средства (морфологические, лексические, стилистические), позволяющие акцентировать ассоциативные связи, эксплицитно и имплицитно выразить оценку, подать субъективное в качестве объективного. Именно в комбинации этих механизмов кроется инструмент манипуляции общественным сознанием.

Все используемые в политическом дискурсе речевые стратегии имеют перед собой чётко определённую цель: заставить получателя информации думать в заданном направлении. Конечная цель – контроль над населением, его управляемость и послушность.

Исследования различных манипулятивных стратегий и тактик позволяет вычислить идеологические манипуляции, занять более активную позицию и не поддаваться навязываемым оценкам.

Список литературы

1. Баранов, А. Н. Парламентские дебаты: традиции и новации / А. Н. Баранов, Е. Г. Казакевич. – М. : Знание, 1991. – 64 с.
2. Бармина, Е. А. Birdman Putin: проблема перевода новостных статей / Е. А. Бармина // Вестник ХНУ имени В. Н. Каразина. – Харьков, 2013. – С. 94–98.
3. Сорокин, Ю. А. Политический дискурс: попытка истолкования понятия / Ю. А. Сорокин // Политический дискурс в России. – М. : Наука : Флинта, 2007. – С. 57–62.
4. Шейгал, Е. И. Семиотика политического дискурса / Е. И. Шейгал. – М. : Гнозис, 2004. – 324 с.
5. Hartley, J. Understanding News / J. Hartley. – London and New York : Routledge, 1995. – 202 p.
6. Van Dijk, T. Ideology: a Multidisciplinary Approach / T. Van Dijk. – London : Sage, 1998. – 384 p.

Источники иллюстративного материала

1. Barack Obama on Iraq and Ukraine [Электронный ресурс] // American Rhetoric. – Режим доступа : <http://www.americanrhetoric.com/speeches/barackobama/barackobamairaqukraine.htm> (дата обращения 16.12.2016).
2. Full Speech: Emotional Obama’s final speech, challenge to the nation [Электронный ресурс] // The Hill. – Режим доступа : <http://thehill.com/blogs/pundits-blog/the-administration/313690-full-speech-emotional-obamas-final-speech-challenge-to> (дата обращения 19.01.17).
3. Putin’s secret plan to seize Crimea [Электронный ресурс] // Euronews. – Режим доступа : <http://www.euronews.com/2015/03/09/putin-s-secret-plan-to-seize-crimea/> (дата обращения 16.10.2016).

“Ideological Square” as a Tool of Manipulation in English-Speaking Political Discourse

E.A. Barmina

*Sevastopol State University 33 Universitetskaya
St., Sevastopol, 299053, Russian Federation*

Received 05.09.2017

Abstract. The article discusses the influence of ideological factors on the production and interpretation of political discourse. It is demonstrated that ideology implementation in political discourse is based on the principle of the “ideological square” serving as a tool of manipulation. The examples show some special techniques used for the reduction of the recipient’s critical thinking resulting in imposing views and opinions favorable to the message sender.

Keywords: political discourse, ideology, stereotype, ideological square, manipulation.

For citation: Barmina E.A. “Ideological Square” as a Tool of Manipulation in English-Speaking Political Discourse. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2017, vol. 3, no. 3, pp. 24–29 (in Russ.).

About author: E.A. Barmina, PhD (Philology), Associate Professor, Associate Professor of the Department “Theory and Practice of Translation” of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: mar.indigo@mail.ru.

References

1. Baranov A.N., Kazakevich A.N. Parlamentskie debaty: traditsii i novatsii [Parliamentary Debates: Traditions and Innovations]. Moscow, Znanie Publ., 1991. 64 p.
2. Barmina E.A. Birdman Putin: problema perevoda novostnykh statei [Birdman Putin: The Problem of Translation of News Articles]. *Vestnik KhNU imeni V.N. Karazina* [Bulletin of the Kharkov National University named after V.N. Karazin]. Kharkov, 2013, pp. 94–98.
3. Sorokin Yu.A. Political Discourse: An Interpretation of the Concept. *Politicheskii diskurs v Rossii* [Political Discourse in Russia]. Moscow, Nauka Publ., Flinta Publ., 2007, pp. 57–62 (in Russ.).
4. Sheigal E.I. *Semiotika politicheskogo diskursa* [Semiotics of Political Discourse]. Moscow, Gnozis Publ., 2004. 324 p.

5. Hartley J. *Understanding News*. London and New York, Routledge Publ., 1995. 202 p.
6. Van Dijk T. *Ideology: a Multidisciplinary Approach*. London, Sage Publ., 1998. 384 p.

Sources of illustrative material

1. Barack Obama on Iraq and Ukraine. *American Rhetoric*. Available at: <http://www.americanrhetoric.com/speeches/barackobama/barackobamairaqukraine.htm> (accessed 16.12.2016).
2. Full Speech: Emotional Obama's final speech, challenge to the nation. *The Hill*. Available at: <http://thehill.com/blogs/pundits-blog/the-administration/313690-full-speech-emotional-obamas-final-speech-challenge-to> (accessed 19.01.17).
3. Putin's secret plan to seize Crimea. *Euronews*. Available at: <http://www.euronews.com/2015/03/09/putin-s-secret-plan-to-seize-crimea/> (accessed 16.10.2016).

Статью к печати рекомендовала О. А. Москаленко, кандидат филологических наук, заведующая кафедрой «Теория и практика перевода» ГПИ СевГУ, e-mail: kerulen@bk.ru.

UDC 811.111

Intertextuality in American Comedy Television Series: The “Strong” Sources of References (Based on the Titles of Episodes)

K.V. Bogdanova

*St. Petersburg State University
Universitetskaya Emb. 7–9, St. Petersburg, 199034, Russian Federation*

Received 12.07.2017

Abstract. In this article, we attempt to uncover the “strong” precedent texts and other reference sources that feature most prominently in the cultural thesaurus of the speakers of American English, by analyzing intertextual insertions that appear in the titles of episodes of a number of television series belonging to different varieties of comedy. In addition to singling out the most popular sources of intertextual references, we also look at the transformations that set expressions and quotes from well-known texts undergo for the sake of achieving a humorous effect and eliciting an interest from the audience.

Keywords: comedy, television, intertextuality, intertext, precedent text, cultural thesaurus.

For citation: Bogdanova K.V. Intertextuality in American Comedy Television Series: The “Strong” Sources of References (Based on the Titles of Episodes). *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2017, vol. 3, no. 3, pp. 30–34.

About author: K.V. Bogdanova, Postgraduate of the Department of English Philology and Translation of the Faculty of Philology of the St. Petersburg State University, Universitetskaya Emb. 11, St. Petersburg, 199034, Russian Federation, e-mail: ksuschannna@yandex.ru.

Defining the Issue. Television discourse is considered one of the most influential forms of mass culture. For instance – among other features – it is characterized by its ability to make a profound impact on the audience [5, p. 166]. Out of all the types of television discourse, television series are an especially relevant study subject due to their immense popularity among mass audiences. It is important to note in this context that a television series is what some researchers call a “media text”, meaning that it utilizes various tools to create a model of the world with a structure that is shaped by pre-existing concepts and bias [11, p. 88]. Building such a world model would have been impossible without employing such a tool as the resources of the language, which makes television series a viable source of material for linguistic research. We consider it especially interesting to study television series belonging to the various subgenres of comedy, particularly in the light of such a linguistic phenomenon as intertextuality.

Henri Bergson, a prominent French philosopher of the first half of the 20th century, points out in his work on the nature of laughter that a situation can be described as comical when it simultaneously pertains to two series of events that are completely independent from one another and thus could be interpreted “in two contradictory ways” [1, p. 64]. Consequently, we may con-

clude that intertextuality – the use of “structurally marked” [10, p. 48] references to other texts to enrich the meaning of the text where they appear – is one of the defining features of comedy.

Of course, it goes without saying that a comedic effect is achievable when the audience “gets the joke”: that is, when intertextual insertions refer to the texts that Russian linguists describe as “precedent” – namely, texts that form the background knowledge (thesaurus) of as broad a circle of people as possible. These include the “standard” texts of a given culture: fairy-tales or folk songs, as well as prominent works of literature and references to well-known historical facts and persons – not to mention the set expressions from the language that the audience speaks [3, p. 54; 4, p. 296]. Russian researchers also point out that precedent texts may be subdivided into two categories. The “strong” category is comprised out of texts that occupy a far more notable and consistent position within the audiences’ background knowledge and instantaneously evoke similar associations within the minds of different people; whereas the “weak” category covers texts that are not as well-known and might not be immediately recognizable by large audiences [7, p. 162; 6].

From the point of view of linguistic and cultural studies, it might be beneficial to classify such precedent

texts, based on which of them serve as the most popular sources of intertextual insertions in comedy on television. This will allow us to paint a more detailed picture of the mass television audiences’ background knowledge.

Empiric Analysis. We shall now make a brief overview of which precedent texts are generally referenced for the purpose of creating a comedic effect, by taking a look at the episode titles sourced from a number of American television series. When creating our database of empiric material, we intended to represent as broad a scope of comedic subgenres (dramedy, or comedy-drama, situational comedy, social satire, parody, romantic comedy, etc.) and decades of the 20th and 21st century as possible, so that we might see which precedent texts retain their relevance across television series and time periods, thus catching a glimpse of the unchangeable core of American English speakers’ background knowledge.

Classifying episode titles as empiric instances of intertextuality is a tactic we have already employed in previous research, due to the very specific pragmatic nature of titles and headings, which is emphasized, among other researchers, by T. van Dijk, who attributes an important function to titles: the “representation” of the whole text on the macro-structural level [2, p. 145] and the preparation of the audience for processing the information that is about to follow. A well-worded title is capable of successfully activating the frames of knowledge within the audience’s mind, thus boosting its interest towards the text as a whole; in our case, the term “text”, taken in its broad, semiotic sense, refers to the episode of a television series. As an episode’s title is so representative of the episode overall and of the comedic effect it produces, this makes it a very convenient and succinct unit of empiric material.

It is now time to consider the over 850 episode titles we have collected while studying comedy television series; all of them contain intertextual insertions, and our goal shall be to determine which sources these insertions come from.

First and foremost, we may single out two large groups of episode titles: the first, amounting to approximately 33% of the material we have collected, includes titles with intertextual insertions from the English language itself (i.e. well-known set expressions), while the second, covering the remaining 67%, is comprised out of references to a number of precedent texts and cultural phenomena, which can be further split into several more subgroups, as we shall demonstrate below.

Before getting to that point, however, let us dwell on the first major group in more detail. For the most part, episode titles from this group are based on idiomatic and clichéd phrases with a fixed set of components. In

a normal language situation, these components usually make up a holistic entity with a permanent structure that allows little to no room for shifts and transformations – thus marking the key difference between idioms and clichés, on the one hand, and random word combinations, on the other hand [9, p. 5]. In the examples we have collected, however, these components tend to be replaced by similar-sounding words (homonyms or paronyms, or at the very least lexical units that rhyme with them), or, in somewhat rarer cases, by antonyms. This disruption of the familiar structure not only creates a deformation that draws the audience’s attention to the presence of an intertextual insertion, but also creates the aforementioned humorous effect, based on the interaction between the episode’s title and the original expression – which gets activated within the audience’s mind. Furthermore, the nature of the unit that replaces the original component generally hints at a certain element of the episode’s upcoming plotline, thus ensuring the successful performance of the pragmatic function described by T. van Dijk.

For instance, while examining the episode title *Survival of the Fattest* from the *Get Smart* comedy series satirizing the spy genre, we may discover that it references the set expression *survival of the fittest*, going back to the Darwinian theory of natural selection, with the component *fittest* being replaced by a similarly sounding *fattest*. This choice of transformation is driven by the fact that, in this particular episode, the protagonists have to foil a comical spy plot of a group of villains that intend to slim down the crown prince from a country where the rightful ruler has to weigh no less than 300 pounds, thus rendering his claim to the throne null and void. Similarly, *Autopsy Turvy*, the title of one of the episodes from the *Psych* detective dramedy series, is based on an idiomatic adjective *topsy-turvy* (meaning “upside down; in a reversed position or order; confused or disorderly”). The component *topsy*, perceived in this context as an independent lexical unit rather than the part of an indivisible whole, has been replaced by the rhyming word *autopsy*, in anticipation of the episode’s plotline, which details the misadventures of a police pathologist who is accused of making a mistake during a post mortem examination and risks losing his job.

As for the replacement of components with their antonyms, here we can draw attention to such episode titles as *The Short Goodbye* from the *Doogie Howser, M.D.* medical comedy series, which is a reference to the set expression *the long goodbye* (curiously enough, the title of the comedy series itself appears to be a reference to another well-known medical drama, *House M.D.*; this, however, is merely a coincidence as the latter show was conceived and went on air later than

Doogie Howser, M.D.). Another example would be *Divided We Stand*, an episode from the *M*A*S*H* military dramedy; its title references the popular motto *United we stand*, which undergoes a humorous transformation as the component *united* is replaced with its antonym *divided*.

Returning to the second major group of episode titles with intertextual insertions, we can now perform its division into smaller subgroups. The largest of these is comprised out of 289 episode titles, which exceeds 50% of the whole group. Intertextual insertions within episode titles from this subgroup contain references to precedent texts that belong to cinematic discourse, i.e. to well-known motion pictures or other television series, which are usually alluded to by title. Just as idiomatic expressions, the titles of such precedent texts undergo transformations that involve the replacement of one or more components. For example, one of the episodes from the aforementioned *Get Smart* spy comedy is titled *Maxwell Smart, Alias Jimmy Ballantine*, as a reference to the crime drama film *Alias Jimmy Valentine*, loosely based on a story by O. Henry. In turn, among the episodes of *The Simpsons* animated social satire series, we find one titled *Last Traction Hero*; this intertextual insertion alludes to the motion picture *Last Action Hero* (starring Arnold Schwarzenegger), which in itself is a parody of action films that builds up its comedic impact by utilizing intertextuality.

Transformations with the use of antonyms also occur in this group. See, for instance, *Smart and Smarter*, the title of an episode from the aforementioned *The Simpsons* series, which alludes to the cult slapstick comedy picture *Dumb and Dumber*.

Another example that we can list here is *They Shoot Single People, Don't They?*, the title of an episode from the *Sex and the City* romantic comedy series. While not following the pattern of replacing a component with a rhyming, homonymous, or antonymous unit, it may still be classed into this group, as it references Sydney Polack's Academy Award winning film *They Shoot Horses, Don't They?*. One might argue that this example is a borderline case between this subgroup of episode titles and another subgroup, which we will outline below, as the film *They Shoot Horses, Don't They?* is based on Horace McCoy's eponymous novel. However, it must be pointed out that, due to the high critical acclaim of the picture, it may feature more prominently in the background knowledge of mass television audiences than the actual book it is based upon, thus becoming a "strong" precedent text, even stronger than the literary source that served as its inspiration.

Another noteworthy finding that we must mention is a that certain set of precedent films gets referred to

continuously, either across a number of different seasons within the same comedy series, or in the titles of episodes that belong to different series from different time periods. This recurring trend may be regarded as proof that these precedent films have become engrained in the background knowledge of American audiences as exceptionally strong precedent texts.

Such films include Alfred Hitchcock's *The Man Who Knew Too Much*: references to its title appear in several renditions in *The Simpsons* alone (*The Man Who Grew Too Much*, *The Boy Who Knew Too Much*, *The Dad Who Knew Too Little*, etc.). Another salient precedent film would be the British romantic comedy *Four Weddings and a Funeral*, which is referenced, for instance, in an episode of the *Sex and the City* series, *Four Women and a Funeral*, as well as in an episode of *The Simpsons*, *Four Great Women and a Manicure*.

The second subgroup of the group of episode titles with references to precedent texts amounts to roughly 24% of examples from this category. It contains 139 titles that allude to works of literature and drama, predominantly those written in the English language by such classical authors as Jack London (whose novel *Call of the Wild* is referenced, among other examples, in the title of an episode of *The Simpsons*, there it is transformed into *Call of the Simpsons*) and, most prominently, William Shakespeare and Ernest Hemingway. When analyzing episode titles from comedy television series from different time periods, we have discovered two key works by Ernest Hemingway that are being quoted with invariable frequency. Namely, *The Sun Also Rises* (the title of the novel can be seen becoming transformed into such episode titles as *The Daughter Also Rises* and *The Son Also Rises*, via component replacement with a homonym's antonym and a homonym respectively) and *The Old Man and the Sea* (which gets referenced, among others, in episode titles like *The Old Man and the Key*, where the component sea gets replaced by a rhyming lexical unit, and *The Old Man and the C Student*, where component replacement is also supplemented by component addition).

In turn, references to Shakespeare's works can take not only the form of paraphrased titles of his plays, as we have observed previously (see, for instance, *Rome-Old and Juli-Eh*, the title of an episode from *The Simpsons*, where the syllables of the original components are replaced to create a humorous effect and allude to the episode's plot, which involves the love story between two elderly characters, the father of Homer Simpson and the older sister of his wife Marge), but also the form of paraphrased quotes from the texts

proper. If we, once again, search for an example from *The Simpsons* series, we may find an episode titled *Double, Double, Boy in Trouble*, which is a reference to the "Double, double, toil and trouble" phrase chanted by the three witches as they gather around the cauldron in the famous scene from the fourth act of the *Macbeth* play.

Apart from the classical works we have listed above, there is one more text that is alluded to in multiple comedy series, thus asserting itself as a strong precedent text: *The Man Who Came to Dinner*, a comedy by American playwrights George Kaufman and Moss Hart. The title of this dramatic work undergoes various types of component replacement and addition and may appear in such renditions as *The Ziff Who Came to Dinner*, *The Man Who Came to Be Dinner*, etc.

The next subgroup of the group of episode titles that we are discussing comprises 87 episode titles – in other words, a little over 15% of the overall empiric material collected into the group. All of these episode titles contain references to various songs, mostly those popular at the time when the particular series was aired. For instance, almost every episode title of *ALF*, a situational comedy revolving around the life of a family that has taken in an extra-terrestrial creature, is a reference to a British or American song dating to the period of the series' broadcast (1986–1990) or earlier; the song titles are, for a large part, provided without structural transformations (*True Colors*, *Stairway to Heaven*, etc.).

However, it must be noted that the ballad *Somewhere Over the Rainbow*, which dates as far back as 1939, continued to remain a strong precedent text even five and more decades later, as references to it may be found, for instance, in such episode titles as *Somewhere Under the Rainbow* (from the *Moonlighting* detective dramedy, which aired from 1985 to 1989 and was considered the first successful series of the subgenre) and *Somewhere Over the Rerun* (the aforementioned *ALF*). This may be explained by the fact that the song was first performed in the *Wizard of Oz* motion picture, which received high critical acclaim and made a lasting impact on popular culture (as well as the culture of sexual minorities), thus earning a prominent place in the American audiences' background knowledge, so much so that *Somewhere Over the Rainbow* later came to top the list of the Songs of the Century, compiled in 2001 by the Recording Industry Association of America (RIAA) [8].

In a similar fashion, *Brother, Can You Spare a*

Dime, an American song written in 1930 and considered one of the symbols of the Great Depression, is also referenced in the episodes titles from comedy television series from a much later period (see, for instance, *Brother, Can You Spare Two Dimes* from *The Simpsons*, or *Brother, Can You Spare a Blonde* from *Moonlighting*). This also gives us grounds to believe that the song retained its status as a strong precedent text for a lengthy period of time.

The last subgroup but one, comprising 48 titles of episodes from comedy television series, may be described as miscellaneous references to the titles of non-literary and non-cinematic works of art that have not yet been covered above. These mostly include famous paintings, with the one referenced most often being Leonardo da Vinci's *Mona Lisa*. Allusions to this work of art have proven to be especially useful for achieving a comedic effect in *The Simpsons* television series, as the cast of characters includes both one named Lisa and one named Mona. Thus, when studying the titles of this series' episodes, we find such paraphrased units as *Moaning Lisa*, *Loan-a Lisa*, *Mona Leaves-a*, etc.

And finally, the smallest subgroup of all includes 9 episode titles that are based on references to the culturally established means of nominating certain momentous events from American history, ranging from the Cold War to the gunfight at the OK Corral, deemed one of the most memorable confrontations between the lawmen and the bandits in the history of the Wild West.

Conclusions. The analysis of several hundred episode titles that we collected when studying English-language comedy television series has allowed us to discover that most intertextual insertions that are used for comedic effect tend to be sourced from the English language itself. The sphere of film and television, in turn, ranks second in terms of the number of empiric examples. This may be interpreted as further proof of the fact that these two major sources of intertextual insertions are more accessible to mass audiences than any others. Furthermore, our study has revealed that there is a number of strong precedent texts that have, throughout decades, continued to get referenced by the creators of television series, allowing us to describe them as "strong precedent texts" These include the works of Alfred Hitchcock, Ernest Hemingway, and William Shakespeare.

In the future, we hope to continue our studies, involving even more comedy television series in our research, which will allow us to update and further enhance our results.

References

1. Bergson A. *Smekh* [Laughter]. Moscow, Iskusstvo Publ., 1992. 127 p.
2. T.A. Van Dijk. *Yazyk. Poznanie. Kommunikatsiya* [Language. Cognition. Communication]. Blagoveshchensk, Blagoveshchensk College of Humanities named after Jan Niecisiaw Ignacy Baudouin de Courtenay Publ., 2000. 308 p.
3. Karaulov Yu.N. *Russkii yazyk i yazykovaya lichnost'* [Russian Language and Language Personality]. Moscow, State Marine Technical University Publ., 2010. 264 p.
4. Lapshina M.N. *Intertekstual'nost' i ustnyi perevod* [Intertextuality and Interpreting]. *Universitetskoe perevodovedenie. Vypusk 11. Materialy XI mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii po perevodovedeniyu "Fedorovskie chteniya"* [University Translation Studies. Issue 11. Proceedings of the 11th International Conference on Translation Studies "Fedorov Readings"]. St. Petersburg, St. Petersburg State University Publ., 2011, pp. 295–301.
5. Larina E.G. Television Discourse and Its Genre Diversity. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta. Series 2: Linguistics*, 2006, no 5, pp. 166–168.
6. Oparina E.O. *Precedentnyy tekst i ego rol' v kul'turno-yazykovom sociume* [Precedent Text and Its Role in the Cultural and Language Community]. *Sociolingvistika vchera i segodnya: sbornik nauchnykh trudov* [Sociolinguistics Yesterday and Today: Collection of Scholarly Works]. Moscow, Institute of Scientific Information on Social Sciences of the Russian Academy of Sciences Publ., 2008, pp. 165–175.
7. Papulova Ju.K. Precedent Texts in the Literary Discourse of Post-Modernism and Translator's Commentary as a Means of Explicating Them. *Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politehnicheskogo universiteta. Problemy jazykoznanija i pedagogiki*, 2014, pp. 61–67 (in Russ.).
8. RIAA, NEA Announce "Songs of the Century". Press release by RIAA. URL: <https://web.archive.org/web/20120324105252/http://www.riaa.com/newsitem.php?id=B3DB4887-39EE-F70A-8C7A-3B81B66B2C44>. Accessed on July 2, 2017.
9. V.N. Telija. *Chto takoe frazeologija* [What is Phraseology]. Moscow, Nauka Publ., 1966, 85 p.
10. Vasil'eva E.A. *Funktsional'naja spetsifika alluzivnykh tekstov (na materiale p'es T. Stopparda "Rozenkrants i Gil'denstern mertvy" i "Travesti")*. *Diss. dok. tekhn. nauk* [The Functional Features of Allusive Texts (Based on T. Stoppard's Plays Rosencrantz and Guildenstern Are Dead and Travesties). Cand. Diss. (Philol.)]. St. Petersburg, 2011. 192 p.
11. Zaretskaia A.N. Worldview of a TV Series through the Prism of Cognitive Linguistics. *Vestnik Cheliabinskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2013, no. 24 (315). Philology. Art Theory. Release 82, pp. 88–90 (in Russ.).

Интертекстуальность в американских комедийных телесериалах: «сильные» источники аллюзий (на материале названий телеэпизодов)

Ксения Витальевна Богданова

ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет»
Университетская набережная 7–9, Санкт-Петербург, 199034, Российская Федерация

Статья поступила 12.07.2017

Аннотация. В статье предпринимается попытка выявить «сильные» прецедентные тексты и прочие источники аллюзий, которые занимают наиболее отчётливо выраженную позицию в культурном тезаурусе носителей американского варианта английского языка, путём анализа интертекстуальных включений, присутствующих в названиях эпизодов ряда телесериалов, которые относятся к различным поджанрам комедии. Кроме поиска наиболее распространённых источников интертекстуальных включений, мы также уделяем внимание трансформациям, которые претерпевают устойчивые выражения и цитаты из широко известных текстов в целях создания комического эффекта и повышения интереса аудитории телесериала.

Ключевые слова: комедия, телевидение, интертекстуальность, интертекст, прецедентный текст, культурный тезаурус.

Для цитирования: Bogdanova, K. V. Intertextuality in american comedy television series: the "strong" sources of references (based on the titles of episodes) / K. V. Bogdanova // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2017. – Т. 3. – № 3. – С. 30–34.

Об авторе: К. В. Богданова, аспирант кафедры английской филологии и перевода филологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета, Университетская набережная 11, Санкт-Петербург, 199034, Российская Федерация, e-mail: ksuschannna@yandex.ru.

Статью к печати рекомендовала: М. Н. Лапшина, доктор филологических наук, профессор, Санкт-Петербургский государственный университет, e-mail: marinalapshin24@mail.ru.

Определение понятия «жанр» в современной жанрологии

Наталья Евгеньевна Кабанова

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Статья поступила 10.09.2017

Аннотация. В статье выявлены и охарактеризованы причины семантической неопределённости понятия «жанр» в современной жанрологии, а именно: генетически и этимологически понятие «жанр» связано с родами литературы и с литературными видами, что затрудняет дифференциацию; трудности возникают при определении формально-структурного и содержательно-смыслового разграничения отдельных произведений литературы, т.к. термин используется в широком (видовом) и в узком (собственно жанровом) значениях; остаётся несогласованность между суждениями и определениями, осложнённая различными литературоведческими подходами к предмету исследования; понятие «жанр» используется не только в литературоведении и жанрологии, но и в других гуманитарных науках, что значительно размывает границы его значения, сужая или расширяя их.

Ключевые слова: жанрология, жанр, литературный жанр, речевые жанры, литературный род, литературный вид, произведение литературы.

Для цитирования: Кабанова, Н. Е. Определение понятия «жанр» в современной жанрологии / Н. Е. Кабанова // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2017. – Т. 3. – № 3. – С. 35–43.

Об авторе: Н. Е. Кабанова, старший преподаватель кафедры «Теория и практика перевода» Гуманитарно-педагогического института федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: natalia.kabanova@gmail.com.

Постановка проблемы. Проблемы понимания сущности и природы жанра, его определения, классификации жанров и характеристики жанровых систем, жанровых модификаций остаются до сих пор актуальными, несмотря на длительную историю их изучения, которая начинается ещё с работ Аристотеля и Платона, Горация, Н. Буало, Г.-В.-Ф. Гегеля, В.Г. Белинского и продолжается современными исследователями.

Отметим, что попытки разрешения проблем жанрово-родовой классификации привели к появлению в XIX веке специальной науки – жанрологии (генологии). Её развитие связано с именами выдающихся учёных и мыслителей: Г.-В.-Ф. Гегеля (указывавшего на связь стилей с жанрами), В.Г. Белинского, Ф. Брюнетьера, А.Н. Веселовского, А.А. Потебни, О.М. Фрейденберг и др., плодотворно занимавшихся вопросами систематизации известных родов, видов и жанров, их дифференциации и взаимодействия с другими категориями структурной, рецептивной и компаративной поэтики. Дальнейшее развитие жанрологии связано с трудами С.С. Аверинцева, М.М. Бахтина, Д.С. Лихачёва, Ю.Н. Тынянова, Ж.-М. Шеффера и др., которые рассматривали

разные стили и жанры как равнозначные в разных их проявлениях, связывая их с особенностями языка, исследовали архетипические речевые модели как основу литературного творчества.

Концептуальной основой изучения жанра в литературоведческой науке XXI века остаются работы таких учёных XX века, как В.М. Жирмунский, М.С. Коган, В. Кайзер, В.В. Кожинов, Б. Кроче, Н.Л. Лейдерман, Д. Лукач, Х. Ортега-и-Гассет, Ю. Петерсен, Р. Петш, Г.Н. Пospelов, С. Скварчинская, А.С. Субботин, Л.И. Тимофеев, Б.В. Томашевский, О. Уоррен, Р. Уэллек, Н. Фрай, В. Б. Шкловский, Б.М. Эйхенбаум, П. Эрнати, А.Я. Эсалнек и др.

Современное развитие жанрологии связано с исследованиями в этой области как отечественных, так и зарубежных литературоведов: Н.И. Бернадской, Т.В. Бовсуновской, А.З. Васильева, М. Гловинского, В.М. Головки, Ф. Джеймисона, Т.И. Дроновой, Н.А. Дудникова, А.В. Злочевской, Т.А. Касаткиной, В.И. Козлова, Н.Ф. Копытянской, С.И. Красовской, Вл.А. Лукова, М.В. Нореца, В.М. Переверзина, Н. Пирсона, Р. Пойриера, Н.Д. Тамарченко, К.П. Фроловой, В.Е. Хализева, Л.В. Чернец, Е.М. Черноиваненко и др.

В истории развития жанрологии и литературоведения в целом можно отметить как повышение интереса исследователей к вопросам жанрообразования, выявлению структуры и семантики типологии жанров и стилей, способов их существования на креативном и рецептивном уровнях, так и его спад. Так, ещё в 1902 году вышла работа Б. Кроче «Эстетика как наука о выражении и как общая лингвистика» [9], в которой учёный раскритиковал традицию жанрово-родовой классификации произведений, не отвечающей, по его мнению, требованиям литературной практики. Однако концепция Б. Кроче дала толчок к новому витку развития жанрологии, подвигла литературоведов к пересмотру её основных положений и категорий.

Характерной чертой литературоведческой науки конца XX века (см. работы В.Д. Сквозникова, М.Н. Эпштейна и др.) стало утверждение энтропии или атрофии жанра. Предпосылкой к появлению такой позиции послужили выявленные учёными изменения структуры отдельных жанров, тенденции к их взаимодействию и взаимопроникновению, появление новых жанровых образований, которые описываются в терминах разнообразных, но неустойчивых в употреблении: «метажанры», «мультижанры», «наджанры», «внелитературные жанры», «паралитературные жанры», «виртуальные жанры», «стихопроза» и др. Идее атрофии жанра противостоит возрождающаяся сегодня идея жанрового мышления, основанная на жанровой теории М.М. Бахтина и русских формалистов. Один из её тезисов – послежанровой эпохи не существует (Н.И. Бернадская, В.М. Головкин, О.В. Зырянов, В.И. Козлов, Н.Л. Лейдерман, И.П. Смирнов, Н.Д. Тамарченко и др.).

«Хотя в XX в. наблюдается усиление личностного начала, субъективности художественного сознания, которые в меньшей степени подчиняются диктату жанровых норм, однако полностью их значение не исчезает, поскольку жанр сохраняет традицию, эстетический опыт предыдущих эпох и создаёт условия для художественного развития; одновременно жанровые параметры произведения несут переосмысления, получают значительную свободу в моделировании мира», – точно замечает Н.И. Бернадская [2].

Звучат и более категорические заявления о полном решении проблемы жанра. Так, Ю.С. Подлубнова утверждает: «Категория жанра в современном литературоведении достаточно разработана. Несмотря на множественность определений жанра как такового, теоретической и практической путаницы в этой области почти нет – мы имеем достаточно ясное представление о жанрах, конкретных жанро-

вых явлениях и системах» [16]. Безусловно, с одной стороны, не во всех областях литературного процесса проблема жанра ощущается одинаково остро, но многие вопросы, связанные с ней, ещё не решены, хотя данное суждение и претендует на описание картины в целом. Полностью согласимся с мнением, высказанным по этому поводу В.И. Козловым, анализирующим лирические жанры, в частности жанр элегии: «... во всех основных литературных словарях можно найти упоминание о том, что такого жанра, как элегия, сегодня не существует. О жанровых „системах“ же в лирике последних двух веков и говорить нечего – пока нет материала, из которого их можно было бы сложить. Так что категория жанра в современном литературоведении всё же *недостаточно* разработана. <...> в области жанрового исследования лирики работы больше, чем где бы то ни было»; «Жанр действительно в неканоническую эпоху перестал функционировать в качестве литературной нормы, но как особый способ художественного завершения он никуда не исчез» [7, с. 9; 14–15].

Об этом говорят и другие исследователи жанра. Например, И.Ю. Погорелова пишет: «...Говорить об аннигилировании жанра вряд ли уместно. В первую очередь потому, что деканонизация жанра – процесс его преобразования, а не разрушения. Кроме того, жанр не может исчезнуть в результате постмодернистской деконструкции, поскольку является наиболее общей, всеохватывающей категорией текста, воспроизводящей художественный эквивалент действительности. Ядро жанра сохраняется потому, что оно непосредственно связано с моделью мира, отражённой в произведении» [15].

Для современной теоретической мысли характерны постоянные поиски новых, альтернативных подходов к категории жанра и к произведению литературы в целом, зачастую и «посредством отказа от предшествующих литературоведческих построений» [4, с. 50], что, по нашему мнению, не всегда является оправданным и целесообразным. Думается, что всё-таки решение проблемы жанра возможно при условии учёта и формально-содержательного, и функционального аспектов понятия на основе лучших достижений системного подхода, разработанных отечественным литературоведением.

Таким образом, в жанрологии до сих пор не существует единых критериев, как определяющих понятие «жанр», так и классифицирующих жанры как таковые, чем и обусловлена актуальность темы исследования.

Цель статьи – выявить и охарактеризовать причины семантической неопределённости понятия «жанр» в современной жанрологии.

В отечественном литературоведении жанр традиционно понимается как формально-содержательное единство. Таксонометрическими параметрами определения этого понятия часто служат содержание, структурно-композиционные и композиционно-версификационные признаки, конкретно-исторические условия, характерные для определённого литературного периода, а также идеальный тип художественного произведения, его инвариант.

В научной литературе указывается, что генетически жанр связан с ритуально-речевыми действиями, являющимися общественной или индивидуальной рефлексией на определённую жизненную ситуацию и учитывающими её тематико-содержательное своеобразие. На их основе и формировался исторически обусловленный тип литературного произведения, относительно художественно-композиционно устойчивый, но способный к изменению и обновлению.

Необходимо отметить, что семантическая неопределённость понятия «жанр» в современной жанрологии обусловлена несколькими причинами. Во-первых, сам термин этимологически восходит к французскому *genre* – род, вид. Поэтому он, с одной стороны, связывается с родами литературы (эпос, лирика, драма), а с другой – с литературными видами (роман, поэма, комедия и др.).

Во-вторых, трудности возникают при определении формально-структурного и содержательно-смыслового разграничения отдельных произведений литературы (роман – психологический роман, исторический роман, философский роман, шпионский роман, фантастический роман, шпионско-фантастический роман и пр.).

В современных научных исследованиях понятие «жанр» используется и в широком, видовом, значении как определённый литературный вид (например, рассказ, поэма, басня и пр.), и в узком, собственно жанровом, значении как подвид, разновидность (например, рассказы сатирические, юмористические, лирические). По мнению Н.А. Дудникова, жанр – это «специфический тип произведения (точнее, ряд однотипных произведений), который интегрирует в себе родовые и видовые признаки», «диалектическое единство специфического содержания и специфической формы» [5, с. 60, 65]. Автор подчёркивает, что «каждый из жанров (конкретных типов произведений) появляется для того, чтобы по-особенному воссоздать те специфические черты, стороны, оттенки действительности, которые в большей степени отвечают его традиционным возможностям. Поэтому существуют подобные формулировки: этот материал требует, допустим, поэмы или романа»

[5, с. 65]. Заметим, что родовидовые отношения существенно влияют на понимание сущности жанра как литературоведческой категории. Литературный род с его обобщённым и исторически устойчивым характером может существовать только опосредованно через свою модификацию – вид, имеющий более или менее устойчивую художественную (поэтическую) структуру. А каждый литературный вид, в свою очередь, реализуется и воспринимается читателем (адресатом) только в жанровой конкретизации: в жанровых системах, отдельных жанрах, жанровых модификациях.

В-третьих, несмотря на большое количество работ по жанрологии, остаётся несогласованность между суждениями и определениями, осложнённая различными литературоведческими подходами к предмету исследования (системным, функциональным, формальным, структурно-содержательным, тезаурусным, историко-теоретическим и др.). Жанр рассматривается как литературный вид, как подвид, как разновидность, как форма литературного произведения, как тип литературного произведения, как тип художественного творчества, как категория, с помощью которой в самом общем виде описываются структурно-композиционные и художественно-содержательные свойства литературного произведения. Приведём некоторые примеры толкований понятия «жанр», характерные для современного понимания этой категории. Так, в «Литературоведческой энциклопедии» жанр определяется как «тематический, технически установившийся тип художественного творчества, специфический для каждой разновидности искусства, который отличается своеобразием изображения» [10, с. 364].

В «Кратком словаре литературоведческих терминов» под редакцией Л.И. Тимофеева и С.В. Тураева указывается, что жанр – это «форма, в которой проявляются основные роды литературы, т.е. эпос, лирика, драма, и их разновидности» [18, с. 43].

Достаточно распространено в учебной и учебно-методической литературе основанное на системном подходе понимание жанра как исторически складывающегося и развивающегося типа художественного произведения.

Жанр рассматривается и как своеобразная содержательная форма, которая опосредованно фиксирует содержание произведения в его тематически-проблемных проявлениях и закреплена стилизованным контекстом, характерным для определённого культурно-исторического периода.

Достаточно обобщённое определение предлагает И.Ю. Погорелова: «Литературный жанр – особая категория, объединяющая формальный уровень

текста, хронотоп и ведущий пафос произведения» [15]. Заметим, что исследовательница не уточняет, имеется ли в виду вид, подвид или тип произведения. Опираясь термином «текст», И.Ю. Погорелова выделяет черты (форма, хронотоп, эстетическая функция), которые и позволяют отнести тот или иной текст к определённом литературному жанру.

Придерживающиеся формального подхода в литературоведении Р. Уэллек и О. Уоррен условно называют жанром группу литературных произведений, в которых теоретически выявляется общая «внешняя» (размер, структура) и «внутренняя» (настроение, отношение, замысел, т.е. тема и аудитория) форма [19], т.е. понимают жанр как форму произведения.

Таким образом, до сих пор дискуссионными остаются многие вопросы, связанные с подходами к изучению категории «жанр», с определением её литературоведческих характеристик и специфических черт. Так, вызвала споры в научных кругах публикация Н.А. Касаткиной о структуре категории жанра [6], в которой отрицается традиционное для отечественного литературоведения понимание жанра как формально-содержательного единства. Т.А. Касаткина, придерживаясь функционального подхода к проблеме, утверждает: «Жанр – это некоторая программа поведения в определённой ситуации, некоторый стереотип. Поэтому так, в сущности, нелепы заглавия (часто очень толковых работ) типа „Жанровое своеобразие...“. Жанр – это то, что остаётся, когда произведение (поведение) уже извлечено от всякого своеобразия. Всё остальное имеет отношение к чему-то другому» [6, с. 72–73]; жанр – это «то, что устанавливается до начала анализа отдельного произведения, а не то, что выясняется в результате этого анализа» [6, с. 65].

Критический анализ такого подхода к определению жанра был сделан Т.И. Дроновой, которая, отмечая «значимость предпринятого исследователем изучения функционального аспекта жанровых номинаций», справедливо указывает на то, что «литературоведческим характеристикам жанра, рождающимся в результате научного исследования, Т.А. Касаткина противопоставляет авторские, предположаемые произведению художником, являющиеся, по её мнению, подлинной жанровой субстанцией» [4, с. 50]. Полемизируя, Т.И. Дронова пишет: «Жанр – это не некая упрощённая до её обыденного понимания ситуация (романная, идиллическая, трагическая и т.д.), вынесенная в подзаголовок, и не иная, нередко эпатажная практика именования, рассчитанная на привлечение внимания, имеющая игровой характер, как считает Т.А. Касаткина, а категория,

характеризующая высший, завершающий уровень художественной формы (М.М. Бахтин)» [4, с. 50–51]. По мнению учёной, положенная в основу концепции Т.А. Касаткиной «конвенция о жанре» (В.Б. Шкловский), понимаемая ею достаточно широко, устанавливается до начала чтения текста, «корректируется, проясняется, углубляется в процессе его восприятия. Таким образом, „коды прочтения“, которые „закладываются“ автором в структуру произведения, „программируются“ как знаки, сопровождающие читателя от жанрового подзаголовка до финала» [4, с. 51].

На основе симбиоза историко-теоретического и тезаурусного подходов к жанру Вл.А. Луков отказывается от рассмотрения этой категории только как характеристики произведения (его содержания, формы или их единства). В жанре выражаются взаимоотношения между автором (тем, кто создаёт произведение искусства) и читателем (тем, кто его воспринимает) – тезаурусный подход. Жанр – категория, исторически меняющая своё содержательное наполнение и отражающая меру и характер условности в искусстве. В разных типах условности и выявляются исторический уровень и цели отражения действительности. Подчёркивая активную роль читающего общества в процессе жанрообразования (или генезиса жанров), Вл.А. Луков определяет жанр как «исторически понятый тип формосодержательного единства в литературе» [11].

По мнению М. Гловинского, спецификой черт художественного произведения, представляющих жанр, является коммуникативная функциональность, поэтому жанр – это «своеобразная грамматика литературного дискурса» [22, с. 49]. Перспективным направлением изучения этой категории исследователь считает теорию речевых жанров М.М. Бахтина, в которой отражены общие принципы художественной коммуникации. Поэтому главной целью жанровых теорий, по мнению польского учёного, должна стать не классификация всех литературных текстов, а интерпретация каждого произведения.

М.В. Норец рассматривает жанр как «формально-содержательную категорию, подвергающуюся определённому изменению в процессе своей эволюции, но при этом сохраняющую свою основу» [13, с. 324]. Критерием для сравнения разных исторических форм жанра друг с другом, считает исследователь, является разработанная им теоретическая модель жанровой структуры произведения – жанровая матрица и жанровое ядро.

В диссертационном исследовании Н.И. Бернадской отражено понимание жанра как эстетического

явления: жанр – это художественное целое, в котором взаимодействуют признаки доминантные (более или менее постоянный набор признаков, которые охватывают разные уровни произведения от тематического к сюжетно-композиционного и речевого) и переменные (система гибких и подвижных вариативных элементов структуры) [2]. Доминантные признаки, по мнению автора исследования, обеспечивают костяк любого жанра, переменные – его модификации – зависят от мышления, мироощущения, психологии отдельного писателя, а также своеобразных черт (эстетических, исторических, национальных) литературы определённого периода [2].

Таким образом, большинство исследователей (Г.Л. Абрамович, Н.И. Бернадская, Т.И. Дронова, Л.М. Землянова, В.В. Кожин, Л.В. Чернец и др.) отмечают, что пока ещё не существует общепринятого толкования понятий «род», «вид», «жанр», т.к. их содержание постоянно изменяется. Затрудняет определение категории «жанр» и его отношение к стабильности / динамичности (устойчивости / изменчивости). В представлении одних учёных он имеет исторически устойчивый, неизменный характер (В. В. Кожин), другие настаивают на его динамичности (Ю. Н. Тынянов, М.М. Юнович).

Помогает преодолеть это противоречие предложенный Н.Ф. Копытянской анализ структурности категории жанра на основе выделения четырёх взаимосвязанных, взаимообусловленных сфер его реализации. По её мнению, жанр – это: 1) абстрактное общетеоретическое понятие, означающее совокупность и взаимосвязь стойких жанровых признаков, складывающихся на протяжении эпох; 2) историческое понятие, ограниченное во времени и в «социальном пространстве»; 3) понятие, учитывающее специфику конкретной национальной литературы; 4) проявление индивидуального творчества [8, с. 182].

Считаем, что определение жанра напрямую зависит от определённой литературной эпохи и может трансформироваться с её изменением.

В-четвёртых, понятие «жанр» активно используется не только в литературоведении и литературоведческой жанрологии (теории поэтологических категорий рода и жанра), но и в других гуманитарных науках (в лингвистической жанрологии, исследующей жанры речи, лингвистике, прагматической лингвистике, лингводидактике, философии, эстетике, коммуникативистике, истории культуры и др.), что значительно размывает границы его значения, сужая или расширяя их.

Так, на стыке литературоведения и лингвистики анализирует категорию жанра Жан-Мари Шеффер

в книге «Что такое литературный жанр?» (1989) [20]. Исследователь изучает модальности жанровых понятий [genericite], «жанровых имён» [20, с. 75]. Выявленные автором в «Поэтике» Аристотеля основные установки (режимы) построения теории жанров стали основой рассмотрения истории жанровых теорий как их смены: до конца XVIII в. господствовала нормативная установка, до конца XIX в. – биологическая (эссенциалистская), с начала XX в. – структурно-аналитическая. По его мнению, в литературной эволюции каждый образец одновременно и воплощает жанровую установку, и модифицирует её; поэтому каждое литературное произведение – своего рода мутант, причём определяющий облик всего вида. Ж.-М. Шеффер, основываясь на теории речевых актов, рассматривает жанр как коммуникативную модель (кто сказал – что сказал – кому сказал), т.е. как форму речевого акта, класс ритуальных конвенций, через которые становится возможным общение. Такое понимание жанра, получившее распространение в американской жанрологии (А. Баварши, Э. Мауэр, К. Миллер, М. Рейф, Дж. Суэйлз, Д. Шепард и др.), основывается на выделенных исследователем характеристиках речевого акта: синтактико-семантический статус высказывания (собственно сообщение) – канал (модальность) и содержание; прагматический статус высказывания (коммуникативная рамка) – субъект, адресат, цель сообщения; интенция и контекст (место и время коммуникации) [20]. Жанровое имя редко отсылает к комплексу повторяющихся характеристик или текстуальных свойств, напротив, жанровые имена относятся к разным уровням одного произведения, а значит, не являются взаимоисключающими. Отметим, что концепция Ж.-М. Шеффера используется сегодня, прежде всего, в лингводидактических целях.

Взгляды М.М. Бахтина на природу и сущность жанра (например: «...жанр есть типическая форма целого произведения, целого высказывания. Реально произведение лишь в форме определённого жанра»; «Жанр есть типическое целое художественного высказывания, притом существенное целое, целое завершённое и разрешённое» [12, с. 144]; «Определённые формы действительности слова связаны с определёнными формами постигаемой словом действительности. <...> Жанр есть органическое единство темы и выступления за тему» [12, с. 148]; «Жанр <...> есть совокупность способов коллективной ориентации в действительности с установкой на завершение» [12, с. 151] и др.) существенно повлияли на развитие лингвистической теории жанров (работы Ф.С. Бацевича, А. Вежбицкой, Н.Д. Ару-

тюновой, Л.Ф. Компанцевой, О.Б. Сиротининой и др.). Так, А. Вежибицкая рассматривает речевой жанр как коммуникативную интенцию, «составляющую языкового универсума определённой этнической культуры» [3, с. 45]. Т.В. Шмелёва, акцентируя внимание на диалогичности речевого жанра, считает его «вербальным оформлением типовой ситуации социального взаимодействия людей» [21, с. 6–11].

Как стилистическое явление жанр рассматривается в работах Г.О. Винокура, М.Н. Кожинной, Г.Я. Солганика и др.: «Под речевым жанром или стилем <...> понимаем более или менее устойчивые и традиционные способы, манеру изображения, общепризнанную речевую форму, санкционированные обществом и привычные способы объединения речевых единиц, строения речи и т.д.» [17, с. 6.].

В лингвистических исследованиях понятия «жанр» подчёркиваются его имманентная сущность, т.к. он относится к ментальным категориям, связанным с психологией человеческого познания, детерминированность разнообразными видами социальной деятельности человека, а также обязательная включённость в культуру в качестве «схемы», «матрицы», «эталона», «традиции», которые обеспечивают воспроизведение человеческой деятельности и культурную преемственность.

Определение понятия «жанр» является и филологической проблемой. В общетеоретическом значении жанр есть понятие, «называющее обобщённые свойства художественных произведений определённого типологического ряда разных эпох и литератур или отдельного периода, направления либо стилевой тенденции, конкретной национальной письменности или идиостиля» [10, с. 364].

Е.Е. Баринаева утверждает, что «современная философия подводит филолога к возможности рассмотрения проблемы жанра через устойчивые мировоззренческие признаки и даёт на вооружение метод, позволяющий выявлять и различать данные мировоззренческие константы» [1, с. 25]. С точки зрения учёной, сущностное противоречие между неким идеальным представлением о жанре и его реальным историческим существованием в виде конкретного класса произведений может быть снято, если представить данный феномен диалектически. В процессе познания сам жанр как таксономическая категория претерпевает некоторые изменения, но продолжает жить генетически; представления о жанре корректируются в разные эпохи, что свидетельствует о его «интеллектуальности и возможности её „достраивания“ в исследовательском процессе» [1, с. 21]. Из этих теоретических посылок и вытекает предложенное Е.Е. Баринаевой опреде-

ление: «Литературный жанр как особый способ отражения действительности в тексте – та призма, через которую в конкретной творческой деятельности преломляется выбор автора при отборе и организации материала и ориентации на потенциального читателя» [1, с. 25].

В исследованиях по эстетике предпринимаются попытки разработать концепцию общей теории жанра. Так, С.В. Овчаренко рассматривает категорию жанра как структурный элемент инорационального (художественно обусловленного) мышления, т.е. как «базовый компонент сознания, который обладает качеством преобразования информации в самозначимые формы мышления» [14]. Эволюция в сфере жанров, по мнению автора, имеет «накопительный» характер, а совокупность жанров формирует некоторое ментальное жанровое пространство, названное «жанровым полем». Делается вывод: «качественные характеристики жанровых форм мышления оказывают влияние на способ инорациональной ориентации человека в социокультурном пространстве и характер его поведенческих реакций» [14]. Предложенная автором типология жанров, обусловленная информационно-коммуникативными процессами мировоззренческого уровня, всё же не даёт полного представления о жанре литературного произведения в его культурно-историческом и содержательном-структурном своеобразии.

Справедливо в этом отношении мнение В.И. Козлова: «За право наполнять категорию жанра содержанием долгое время бились эстетика, разомкнутая в сферу *аксиологии, разговора о ценностях*, и поэтика, разомкнутая в сферу собственно *поэтических приёмов* <...> Между тем, жанр – ключевая категория, *стыкующая* области эстетических ценностей и поэтических приёмов, области поэтики единичного произведения и поэтики литературных рядов. *Стыкующая* – значит, в полной мере принадлежащая одновременно тексту и контексту – и *снимающая противоречия* между ними. Без этой предпосылки невозможно понять истинной роли жанра в ряду литературоведческих категорий» [7, с. 16].

Таким образом, понятие «жанр» в различных научных концепциях и областях гуманитарного знания имеет разное смысловое наполнение.

Выводы. Статья не претендует на сколько-нибудь полное освещение, раскрытие проблемы определения понятия «жанр» в современной жанрологии. В ней лишь ставится эта проблема и намечаются основные пути её решения. Анализ научной литературы по проблеме исследования позволил выявить и охарактеризовать причины семантической неопределённости понятия «жанр» в совре-

менной жанрологии, а именно:

1. Генетически и этимологически понятие «жанр» связано с родами литературы и с литературными видами, что затрудняет их дифференциацию.
2. Трудности возникают при определении формально-структурного и содержательно-смыслового разграничения отдельных произведений литературы, т.к. термин используется в широком (видовом) и в узком (собственно жанровом) значениях.
3. Остаётся несогласованность между суждениями и определениями, осложнённая различными литературоведческими подходами к предмету исследования.
4. Понятие «жанр» используется не только в литературоведении и жанрологии, но и в других гуманитарных науках, что значительно размывает границы его значения, сужая или расширяя их.

Список литературы

1. Баринаева, Е. Е. Проблема классификации в теории литературных жанров / Е. Е. Баринаева // Вестник Челябинского государственного университета. – 2012. – № 6 (260). Филология. Искусствоведение. – Вып. 64. – С. 17–25.
2. Бернадська, Н. І. Теорія роману як жанру в українському літературознавстві : автореф. дис. ... д-ра. філол. наук : 10.01.06 / Ніна Іванівна Бернадська. – К., 2005. – 36 с.
3. Вежбицкая, А. Речевые жанры / А. Вежбицкая // Жанры речи. – Саратов : Колледж, 1997. – Вып. 1. – С. 99–111.
4. Дронова, Т. И. Категория жанра в современном литературоведении (к проблеме идентификации историсофского романа) [Электронный ресурс] / Т. И. Дронова // Известия Саратовского университета. – 2012. – Т. 12. Сер. Филология. Журналистика, вып. 2. – С. 49–57. – Режим доступа : kategoriya-zhanra-v-sovremennom-literaturovedenii-k-probleme-identifikatsii-istoriosofskogo-romana.pdf (дата обращения: 09.00.2017).
5. Дудніков, М. О. Жанр російського історичного роману (кінець XIX ст. – 20-ті роки XX ст.) : поетика, типологія, шляхи розвитку : монографія / М. О. Дудніков. – К. : Інтерсервіс, 2014. – 362 с.
6. Касаткина, Т. А. Структура категории жанра / Т. А. Касаткина // Контекст. Литературно-теоретические исследования. – М. : ИМЛИ РАН, 2003. – С. 62–97.
7. Козлов, В. И. Русская элегия неканонического периода: очерки типологии и истории / Владимир Иванович Козлов. – М. : Языки славянской культуры, 2013. – 280 с.
8. Копыстьянская, Н. Ф. Понятие «жанр» в его устойчивости и изменчивости / Н. Ф. Копыстьянская // Контекст 1986. Литературно-теоретические исследования. – М. : Наука, 1987. – С. 178–204.
9. Кроче, Б. Антология сочинений по философии. История. Экономика. Право. Этика. Поэзия / Бенедетто Кроче ; пер., сост. и ком. С. Мальцевой. – СПб. : Пневма, 1999. – 470 с.
10. Літературознавча енциклопедія. У двох томах / авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. – К. : Академія, 2007. – Т. 1. – 608 с. (Енциклопедія ерудита).
11. Луков, Вл. А. Тезаурусные структуры понимания нового содержания: жанры, жанровые системы, жанровые генерализации [Электронный ресурс] / Вл. А. Луков // Гуманитарное знание в XXI веке / Новое в гуманитарных науках. – Режим доступа : http://www.zpu-journal.ru/gum/new/articles/2007/Lukov_Vl/2/ (дата обращения: 09.09.2017).
12. Медведев, П. Н. Формальный метод в литературоведении. Критическое введение в социологическую поэтику / П. Н. Медведев // Бахтин М. М., Волошинов В. Н., Медведев П. Н. Тетралогия. – М. : Лабиринт, 1998. – С. 109–296.
13. Норец, М. В. Генезис жанра шпионского романа в английской литературе : монография / М. В. Норец. – Симферополь : Бизнес-информ, 2014. – 364 с.
14. Овчаренко, С. В. Проблема жанру в класичній та некласичній естетиці : автореф. дис. ... д-ра. філос. наук : 09.00.08 / С. В. Овчаренко. – К., 1999. – 34 с.
15. Погорелова, И. Ю. Категория жанра в литературоведческой парадигме [Электронный ресурс] / И. Ю. Погорелова. – Режим доступа : pglu.ru/upload/iblock/111/kategoriya-zhanra-v-lit (дата обращения: 08.09.2017).
16. Подлубнова, Ю. С. Жанр и метажанр: к проблеме разграничения [Электронный ресурс] / Ю. С. Подлубнова // Литературные жанры: теоретические и историко-литературные аспекты изучения. Материалы Международной научной конференции «VII Поспеловские чтения». – М. : МАКС Пресс, 2005. – Режим доступа : www.netslova.ru/rodubnova/meta.html (дата обращения: 09.09.2017).
17. Солганик, Г. Я. Синтаксическая стилистика: сложное синтаксическое целое / Г. Я. Солганик. – М. : Наука, 1973. – 262 с.
18. Тимофеев, Л. И. Краткий словарь литературоведческих терминов : пособие для учащихся сред. школы / Л. И. Тимофеев, С. В. Тураев. – М. : Просвещение, 1978. – 223 с.
19. Уэллек, Р. Теория литературы / Р. Уэллек, О. Уоррен ; пер. с англ. А. Зверева и др. – М. : Прогресс, 1978. – 325 с.
20. Шеффер, Ж.-М. Что такое литературный жанр? / Ж.-М. Шеффер ; пер. с франц. и послесл. С. Н. Зенкина. – М. : Едиториал УРСС, 2010. – 192 с.

21. Шмелева, Т. В. Речевые жанры / Т. В. Шмелева // Культура русской речи : энциклопед. словарь-справочник. Проспект / под ред. А. П. Сковородникова. – Красноярск : Изд-во Краснояр. гос. ун-та, 1991. – С. 89–91.
22. Giowinski, M. Gatunki. Literacrie / M. Giowinski // Giowinski M. Prace wybrant. – Krakow, 1998. – Т. III : Dzieito wobec odbiorcy. – S. 43–62.

The Definition of the Notion "Genre" in Modern Genre Studies

N.E. Kabanova

Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

Received 10.09.2017

Abstract. The article discusses the reasons of semantic ambiguity of the notion "genre" in modern genre studies. By its origin and etymology the notion is related to literary kinds and literary forms which makes difficulties for differentiating. The term "genre" is used both generally and properly which causes difficulties for the form, structure, subject distinction of particular works of literature. The views and definitions inconsistency is even increased due to different scientific approaches to the topic. The notion "genre" is in use not only in literary and genre studies but in some other arts which dilutes the scope of the term.

Keywords: genre studies, genre, literary genre, speech genres, literary kind, literary form, work of literature.

For citation: Kabanova N.E. The Definition of the Notion "Genre" in Modern Genre Studies. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2017, vol. 3, no. 3, pp. 35–43 (in Russ.).

About author: N.E. Kabanova, Senior Lecturer of the Department "Theory and Practice of Translation" of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Sevastopol State University", 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: natalia.kabanova@gmail.com.

References

1. Barinova E.E. The Problem of Classification in the Theory of Literary Genres. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2012, no. 6 (260). Philology. Art History, issue 64, pp. 17–25 (in Russ.).
2. Bernads'ka N.I. *Teoriya romanu yak zhanru v ukrains'komu literaturoznavstvi. Avtoref. diss. dok. filolog. nauk* [Theory of the Novel as a Genre in Ukrainian Literary Criticism. Extended Abstract of Dr. Sci. Diss. (Philol.)]. Kiev, 2005. 36 p.
3. Vezhbitskaya A. Speech Genres. *Zhanry rechi* [Genres of Speech.]. Saratov, Kolledzh Publ., 1997, issue 1, pp. 99–111 (in Russ.).
4. Dronova T.I. Category of the Genre in Contemporary Literary Criticism (To the Problem of Identification of the Historiosophical Novel). *Izvestiya Saratovskogo universiteta*, 2012, vol. 12. Series of Philology. Journalism, issue 2, pp. 49–57 (in Russ.). Available at: [kategoriya-zhanra-v-sovremennom-literaturovedenii-k-probleme-identifikatsii-istoriosofskogo-romana.pdf](#) (accessed 09.00.2017).
5. Dudnikov M.O. *Zhanr rosiis'kogo istorichnogo romanu (kinets' XIX st. – 20-ti roki XX st.) : poetika, tipologiya, shlyakhi rozvitku* [The Genre of the Russian Historical Novel (End of the Nineteenth Century – 20th years of the Twentieth Century): Poetics, Typology, Ways of Development]. Kiev, Interservis Publ., 2014. 362 p.
6. Kasatkina T.A. Structure of the Genre Category. *Context. Literaturno-teoreticheskie issledovaniya* [Context. Literary and Theoretical Studies]. Moscow, The Gorky Institute of World Literature of the Russian Academy of Sciences Publ., 2003, pp. 62–97 (in Russ.).
7. Kozlov V.I. *Russkaya elegiya nekanonicheskogo perioda: ocherki tipologii i istorii* [The Russian Elegy of the Noncanonical Period: Essays on Typology and History]. Moscow, Yazyki slavyanskoi kul'tury Publ., 2013. 280 p.
8. Kopystyanskaya N.F. The Concept of "Genre" in Its Stability and Variability. *Kontekst 1986. Literaturno-teoreticheskie issledovaniya* [Context 1986. Literary and Theoretical Studies]. Moscow, Nauka Publ., 1987, pp. 178–204 (in Russ.).
9. Kroche B. *Antologiya sochinenii po filosofii. Istoriya. Ekonomika. Pravo. Etika. Poeziya. Per., sost. i kom. S. Mal'tsevoi* [Anthology of Works on Philosophy. History. Economy. Right. Ethics. Poetry. Trans., comp. and com. S. Maltseva]. St. Petersburg, Pnevma Publ., 1999. 470 p.
10. *Literaturoznavcha entsiklopediya. U dvokh tomakh. T. 1. Avt.-uklad. Yu.I. Kovaliv* [Literary Encyclopedia. In two

- volumes. Author and compiler of Yu.I. Kovaliv]. Kiev, Academy Publ., 2007, vol. 1, 608 p. (Encyclopedia of erudite).
11. Lukov V.I. Thesaurus Structures of Understanding New Content: Genres, Genre Systems, Genre Generalizations. *Gumanitarnoe znanie v XXI veke. Novoe v gumanitarnykh naukakh*. Available at: http://www.zpu-journal.ru/gum/new/articles/2007/Lukov_VI/2/ (in Russ.) (accessed 09.09.2017).
 12. Medvedev P.N. Formal Method in Literary Criticism. A Critical Introduction to Sociological Poetics. *Bakhtin M.M., Voloshinov V.N., Medvedev P.N. Tetralogiya* [Bakhtin M.M., Voloshinov V.N., Medvedev P.N. Tetralogy]. Moscow, Labirint Publ., 1998, pp. 109–296 (in Russ.).
 13. Norets M.V. *Genezis zhanra shpionskogo romana v angliiskoi literature* [Genesis of the Genre of the Spy Novel in English Literature]. Simferopol, Biznes-inform Publ., 2014. 364 p.
 14. Ovcharenko S.V. *Problema zhanru v klasichnii ta neklasichnii estetitsi. Avtoref. diss. dok. filos. nauk* [The Problem of the Genre in Classical and Non-Classical Aesthetics. Extended Abstract of Dr. Sci. Diss. (Philos.)]. Kiev, 1999. 34 p.
 15. Pogorelova I.Yu. *Kategoriya zhanra v literaturovedcheskoi paradigme* [Category of the Genre in the Literary Paradigm]. Available at: pglu.ru/upload/iblock/111/kategoriya-zhanra-v-lit (accessed 08.09.2017).
 16. Podlubnova Yu.S. Genre and Meta-Genre: To the Problem of Delimitation. *Literaturnye zhanry: teoreticheskie i istoriko-literaturnye aspekty izucheniya. Materialy Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii «VII Pospelovskie chteniya»* [Literary genres: theoretical and historical-literary aspects of the study. Proceedings of the International Scientific Conference “VII Pospelov Readings”]. Moscow, MAKSS Press Publ., 2005. Available at: www.netslova.ru/podlubnova/meta.html (in Russ.) (accessed 09.09.2017).
 17. Solganik G.Ya. *Sintaksicheskaya stilistika: slozhnoe sintaksicheskoe tseloe* [Syntactic Stylistics: A Complex Syntactic Whole]. Moscow, Nauka Publ., 1973. 262 p.
 18. Timofeev L.I., Turaev S.V. *Kratkii slovar' literaturovedcheskikh terminov* [A Brief Dictionary of Literary Terms]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1978. 223 p.
 19. Weleck R., Warren O. *Teoriya literatury. Per. s angl. A. Zvereva i dr.* [Theory of Literature. Trans. with English A. Zvereva and others]. Moscow, Progress Publ., 1978. 325 p.
 20. Sheffer, J.-M. *Chto takoe literaturnyi zhanr? Per. s frants. i poslesl. S.N. Zenkina* [What is the Literary Genre? Trans. from the French and the afterword of S.N. Zenkina]. Moscow, Editorial URSS Publ., 2010. 192 p.
 21. Shmeleva T.V. Speech Genres. *Kul'tura russkoi rechi: entsikloped. slovar'-spravochnik. Prospekt. Pod red. A.P. Skovorodnikova* [Culture of Russian Speech: Encyclopedic Dictionary-Reference. Prospectus]. Krasnoyarsk, Publishing House of Krasnoyarsk State University, 1991, pp. 89–91 (in Russ.).
 22. Glowinski M. Species. Literary. *Prace wybrant* [The work of the elect]. Krakow, 1998, vol. III: The message to the recipient, pp. 43–62 (in Polish).

Статью к печати рекомендовала О. А. Москаленко, кандидат филологических наук, заведующая кафедрой «Теория и практика перевода» ГПИ СевГУ, e-mail: kerulen@bk.ru.

УДК 81'373.2

Имена собственные и не собственные. Принципы выделения и классификации

Владимир Иванович Мозговой

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»
ул. Университетская 24, 83001, Донецк, Донецкая Народная Республика

Статья поступила 18.09.2017

Аннотация. В статье анализируются ситуации, искажающие реальность номинации при отнесении к собственному имени его внешних оценок. Подвергается сомнению интерпретация онимов, исходя из их языковой структуры, денотативной соотнесённости или речевых коннотаций, игнорирующих историко-культурную и правовую сущность имени. Цель статьи – разработка принципов классификации онимной лексики, опирающейся на субъект-объектные отношения в мире собственности, что позволяет мотивировать социально-правовые нормы функционирования проприальной культуры в условиях современных цивилизационных процессов.

Ключевые слова: реальное имя собственное, интерпретации собственного имени, языковая норма, речевая норма, выделение и правовая идентификация объекта номинации.

Для цитирования: Мозговой, В. И. Имена собственные и не собственные. Принципы выделения и классификации / В. И. Мозговой // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2017. – Т. 3. – № 3. – С. 44–51.

Об авторе: В. И. Мозговой, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Донецкий национальный университет», e-mail: mowi48@mail.ru.

Постановка проблемы. В современной ономастике все жёстче ощущается ситуация правового парадокса при попытке подвергнуть собственные имена (СИ) классическому языковому нормированию. Споры о том, что такое СИ, есть ли в них значение, какие языковые средства следует применять для точной фиксации имён в документах и вообще в письменной речи, разгораются тем сильнее, чем больше онимов рождает современная практика номинации и чем активнее в ней участвуют специалисты из разных областей знаний.

Парадокс этот закономерен. Классификация СИ исходя из их языковой структуры, денотативной принадлежности [12] или наличия коннотаций в различных речевых контекстах [10; 3] могла удовлетворять общество лишь до тех пор, пока оно не перешагнуло черту возможного осмысления расширяющихся до бесконечности способов номинации.

Цель статьи – разработать новые принципы онимной классификации, опирающейся исключительно на субъект-объектные отношения в мире собственности, что позволит мотивировать социально-правовые нормы функционирования проприальной культуры в условиях современных цивилизационных процессов

Основной текст. Спрогнозировать направление возможного развития процессов онимизации и

подвергнуть количественному анализу безудержный рост онимной лексики в сегодняшнем многополярном и многовекторном мире невозможно. Онимы рождаются бесконтрольно, как и непредсказуемо появление в мире новых объектов, которые общественная практика вынуждена подвергать различным актам номинации. Они возникают ежедневно и ежечасно, потенциально входя в любую языковую систему и одновременно вбирая в себя особенности как конкретного национального ономастикона, так и мирового онимного пространства в целом. При этом если для обычной лексики заимствования только возможны, могут с лёгкостью приниматься и с такой же лёгкостью отвергаться (например, в XVIII в. русским языком были приняты, а затем отвергнуты слова *экскузация* – *извинение*, *секул* – *век*, *адгергент* – *единомышленник*), то для проприальной культуры процесс принятия чужих имён и названий обязателен: нем. *Helga* – русск. *Хельга*, фр. *Paris* – русск. *Париж*, англ. *London* – русск. *Лондон*, русск. *Североморск* – укр. *Североморськ* и т.п. Не случайно такие процессы называют «облигативными» [8, с. 17], остановить которые может только исчезновение самого объекта или памяти о нём (*Теночтитлан*, *Киркинитиды*, *Гёзлов*, *Хаммурапи*).

В силу внешней открытости способы номинации

с иноязычными вкраплениями становятся всё продуктивнее и изощрённее. Сегодня к ним относят не только всем известные названия, типа *Екатеринбург* от нем. *burg*, *Кронштадт* от нем. *stadt*, *Севастополь* от греч. *polis*, *Петергоф* от нем. *Hoff* или имена, типа *Элизабет*, *Элиза*, *Елизавета*, *Луиза* от др. евр. *לויזא* *Элишева* «почитающая Бога», но и изобилующие фантазиями собственника формы, типа *Тюнинг-ателье «Farch»* (г. Донецк), *кафе «За пой»* (г. Феодосия), *ресторан «Тепло»* – *«Тихо, по-семейному»* (г. Киев), *интернет-кафе «Ultima»*, *Butique «Мадам»* (г. Донецк) и подобные им.

Максимальная «свобода» в онимотворчестве порождает вполне объяснимую для такого процесса условность. Языковые, а тем более речевые нормы передачи СИ все сложнее втиснуть в прокрустово ложе правописания. Примером орфографической условности может служить название донбасского посёлка *Константинополь* от греч. *Κωνσταντινούπολις*, который в украинской традиции передаётся формой *Костянтинопіль*. Творцы такого наименования, придерживаясь норм украинского произношения (упрощение, чередование [o], [e] с [i]), «стёрли» целую эпоху греческой истории, память о римском императоре Константине и названном в честь него «полисе».

Ещё необъяснимее появление многоуровневых и многоязычных вариаций в речи: *Максим* > *Макс* // *Максик* // *Максимчик* // *Максютка*; *Шевченко* > *Шева*; *Бомбей* > *Магазин Бомбейчик* (с. Богородичное, Донецкая обл.); *Николай* > *Коля* // *Микола* // *Ник* // *Николя* // *Колян* // *Николка* // *Николас*; *Мясо* > *МясоЕШЬка* (г. Донецк); *Александр* > *Саша* // *Шура* // *Олександр* // *Шурка* // *Олекса* // *Сашко* // *Алекс* // *Сашенька* // *Саш* // *Саня* // *Санечка* // *Санек*; *Чебуреки* > *кафе «Чябурек»* (г. Ханженково) и т.п.

В таких не выявленных до конца правовых парадоксах вынуждена функционировать сегодня онимная лексика, что увеличивает проблемы её передачи не только на уровне практики, но и теории собственного имени.

1. Проблема онимной терминологии. Под СИ, вслед за Н.В. Подольской [11], большинство подразумевает слово или словосочетание, служащее для выделения именуемого им объекта. И это кажется правильным, если при этом не учитывать:

- а) что обращения к неизвестному лицу с помощью междометий, местоимений или абстрактной характеристики, типа: *«Эй! Мужчина!»*, *«Ты!»*, *«Товарищ!»*, *«Молодой человек!»*, как и употребление номенклатур-

ных терминов в качестве известных коммуниканту названий (*«Поеду в город!»*, *«Как пройти к реке?»*), тоже акты точечного выделения, которые, тем не менее, нельзя отнести к онимам. Отдельные случаи фиксации номенклатурных терминов прописными буквами лишь подчёркивает тезис о потенциально возникающей в речи возможности ситуативного осмысления стоящего за подобной номинацией поэтонима: *«Николкина подруга, гитара, нежно и глухо: трень... Неопределённо трень... потому что пока что, видите ли, ничего ещё толком не известно. Тревожно в Городе, туманно, плохо...»* (М. Булгаков);

- б) что отнесённые к СИ формы, типа *Гастроном*, *Шахта*, *Ресторан*, *Автомойка*, *Химчистка*, *Парикмахерская*, на самом деле имена нарицательные (далее – НИ), поскольку в них акцентирован денотат, но нет самой номинации. Сравни их с «полными» СИ, где чётко зафиксирована адресно-информативная сущность конкретного объекта: *Гастроном «Москва»* (г. Донецк), *Шахта 3-бис* (г. Торез), *Ресторан «Ё-моё»*, *Автомойка «ОК»*, *Химчистка «Белый Кот»*, *Парикмахерская «Чуб-Чик»* (г. Донецк).

Не совсем корректно относить к онимам и названия типа *Продукты*, *Пиво*, *Электротехника*, которые не выделяют конкретный объект из серии подобных. Это, по сути, бросающиеся в глаза потенциального клиента объявления-номинации, которые обладают лексическим значением и при необходимости подвергаются переводу на другие языки. Сравни их с дополненными авторской фантазией лексико-синтаксическими конструкциями, требующими особого грамматического осмысления (несклоняемость) и графического выделения (кавычки), например: *Продмаг «Для людей»* (г. Донецк), *Pinta «Живое пиво»* (г. Феодосия), *Салон света «Люстры на Победе»* (г. Симферополь).

В подобных случаях любые речевые формы онимной лексики, даже зафиксированные с соблюдением официальных норм, не более чем интерпретации, которые отягощены бесчисленными коннотациями, отдаляющими реальное СИ от его универсального восприятия. Так, *Киев* в «Белой гвардии» М. Булгакова – не столица с нивелированным восприятием денотата, а по-разному осмысленный каждым из читателей *Город*, страдающий от трагедии непонимания и тревожного ожидания в эпоху гражданской войны.

Исключения составляют речевые варианты,

формирующие авторско-фантазийный образ объекта, никак не вписывающегося в языковые нормы (например, «Ход-доги от дороги» вблизи Красногодара или «FIRMA» в г. Донецке), ставшие официальными с точки зрения права. Они могут появляться либо при переносе первичного имени на объект (*Николай I* > русск. *г. Николаев*; *Ленин* > *Ленинский район* > *Leninskiy универмаг* – г. Донецк), либо путём дополнения номенклатурного термина метафорой, искусственность которой подчёркивают кавычки: *Иванович* > кафе «У *Иваныча*», *Наталья* > яхта «*Натали*», *Илья* > аптека «*Илюша*» и т.п.

2. Проблема смешения собственных и не собственных имен, а именно:

- а) языковых форм СИ, идентифицирующих культурно-национальную принадлежность собственника (русск. *Ксения* > укр. *Ксенія*; укр. *Оксана* > русск. *Оксана*; русск. *Владимир* > укр. *Владимир*; русск. *г. Горловка* > укр. *Горловка*), с речевыми, не собственными именами: *Ксения* > *Аксинья* // *Оксана* // *Оксаночка* // *Ксюша* // *Ксюха*; *Горлов* > *Горлівка*; *Владимир* > *Вовка* // *Вован* // *Вовочка* // *Вовк* // *Володимир*. Результатом подобного смешения становится фиксация внешних интерпретаций СИ в качестве официальных, что противоречит нормам права: русск. *Дарья* > укр. *Дарина* или *Одарка*; укр. *Микола* > русск. *Николай*, русск. *Углегорск* > укр. *Вуглегірськ* и т.п. (правильно: *Дар'я*, *Микола*, *Вуглегорськ*);
- б) реальных СИ (*Петербург*, *Набережные Челны*, ул. *Советская*) с вымышленными (*Мальчиш-Плохиш*, *Кощей Бессмертный*), что приводит к хаотичности норм их фиксации в чужой языковой среде. Переводят то, что не переводится, например, *Петроград*, *Набережні Човни*, вул. *Радянська*, но подчёркивают незыблемость поэтонимов (*Мальчиш-Плохиш*, *Кощей Безсмертний*), хотя в последнем случае перевод может стать средством точного понимания художественного образа персонажей (*Хлопчик Поганчик*, *Чахлик Невмирущий*);
- в) первичных СИ (*Донецк* – в *Донецке*, *Бурлак Иван* – *Бурлака Ивана*) со вторичными (в кафе «*Донецк*»; *Бурлак Татьяны*), в результате чего появляются ошибки при их склонениях: в городе *Донецк*, из города *Мариуполь*, в кафе «*Донецке*», из города *Тюмени* (правильно в городе *Донецке*, из города *Мариуполя*, в кафе «*Донецк*», из

города *Тюмень*) и т.п.

3. Проблема гибридной и ложной номинации:

- а) гибридные имена, преобладающие в онимной лексике из-за вхождения в их состав номенклатурных терминов, слиты воедино с денотатом. Такая «слитность» при нечёткой формулировке правил употребления прописной / строчной букв приводит к некорректному вычленению онимных элементов в составе многокомпонентного названия. В нём игнорируется адресная функция и теряется собственник, например:
 - *президент России*, хотя для её граждан *Президент* имеет точно обозначенную адресную функцию и квалифицируется как оним;
 - *Президент компании*, хотя правильно *президент*, т.к. здесь отсутствует адресная функция;
 - *Глава городской администрации*, хотя правильно *глава городской администрации* (но *Глава ДНР*);
 - *Министр связи*, хотя правильно *министр связи* (но *Министерство связи*);
 - *Центральный Республиканский Банк ДНР* – правильно: *Центральный республиканский банк ДНР*;
 - *Республиканская Государственная информационная адресная система* – правильно: *Республиканская государственная информационная адресная система ДНР*;
 - *Учреждение дополнительного образования «Донецкая Республиканская Малая Академия Наук учащейся молодежи»* – правильно: *Малая академия наук ДНР*, где слово *Малая* уже говорит о её «ученическом» составе, а *ДНР* фиксирует общегосударственный статус учреждения;
- б) ложные СИ появляются там, где ономастом выступают облечённые властью политики, игнорирующие права реального собственника, и тогда, когда ономастика, предпочитая описывать существующие способы номинации (в том числе неправильные), по сути, узаконивает ошибки, вместо того чтобы устанавливать и отстаивать социальные нормы их передачи в историко-культурном и правовом пространстве. Двусмысленность «псевдонимов» в этих случаях расцветают пышным цветом, разрушая реальность и превращая её в иллюзорное языковое пространство [4; 5], в котором вынуж-

дено жить общество. Ему, обществу, приходится считаться с «новой» ономастикой, лживо утверждающей:

- 1) что *Дмитрий, Сергей* и *Дмитро, Сергій* – одни и те же лица;
- 2) что *Красноармейск* в честь Красной Армии искажает действительность, а переименованный *Покровск* в честь рождения УПА на Покрова восстанавливает её;
- 3) что кафедра «Теория языка и русский язык» (Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону), кафедра «Иностранные языки и методика обучения» (Гуманитарно-педагогический институт ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный институт»), кафедра «Интенсивного обучения иностранным языкам № 2 Минского государственного лингвистического университета» (Беларусь) или Факультет «Техносферной безопасности» (Донецкий национальный технический университет) – это СИ, а кафедра теории языка и русского языка, кафедра иностранных языков и методики обучения, кафедра интенсивного обучения иностранным языкам или факультет техносферной безопасности – это «устаревшие» формулы именования;
- 4) что юридически «правильными» следует считать варианты, типа Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Донецкий национальный университет» (г. Донецк, ДНР) или Государственное высшее учебное заведение «Донецкий национальный университет им. Василя Стуса» (г. Винница, Украина), хотя в реальности может существовать только *Донецкий национальный университет* и только в Донецке;
- 5) что парадоксальные с точки зрения графики, синтаксиса, логики и права лженаименования **МУНИЦИПАЛЬНОЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ «ШКОЛА № 16 ГОРОДА ТОРЕЗА»** или **Общеобразовательное учреждение «ЛИЦЕЙ «КОЛЛЕЖ»** Министерства образования и науки Донецкой Народной Республики следует считать официальными, хотя они не имеют никакого отношения к настоящим онимным формам *Общеобразовательная школа № 16 г. Тореза* и *Общеобразовательный колледж (или лицей) г. Донецка*;
- 6) что во имя сохранения «истинно» национальной культуры устоявшиеся СИ следует «пе-

ревести» или переименовать, иначе, по мнению украинских политиков, они «уродуют национальное самосознание»: *Михеил – Михайл* (неужели Саакашвили?), *ул. Горная* в Донбассе – *вул. Гірська* (в Карпатах?), *пр-т Ленина – пр-т Волі* в Луцке (антонимичное противопоставление?), *пос. «Красный Партизан» – с. Бетманово* в Донецкой области (от американского «партизана» Бэтмена?), *ул. Ленина – вул. Дж. Леннона* в Запорожской области (для подмены национальных понятий?) и т.п. [6; 7].

Таким образом, проблематичность современного онимного пространства, связанная с пассивным отношением науки об именах к их формированию, требует коренного пересмотра онимной классификации на основе права. На данный момент речь идёт, как минимум, о трёх принципах выделения СИ из общей лексики:

1. Принцип статусной уникальности («Есть ли собственник?»). Он определяет СИ как языковой аналог представлений о предметах и явлениях «очеловеченного» мира, который связан с фиксацией социально-правовых отношений, противопоставленных лексическим связям в составе НИ. Дихотомия СИ – НИ актуализирует проблему собственника, которая «разрешается» с помощью устоявшихся норм фиксации на письме правовой реальности при помощи прописной, строчной и заглавной букв:

- а. Употребление прописной / строчных букв связано с наличием адресной информации в составе онима (*библиотека – Кафе «Библиотека», аптека – Аптека «Мята», обувь – Обувной магазин «Башишечок», война – роман «Война»* И.Ф. Стаднюка), а употребление заглавной буквы – с её разграничительной ролью в составе номинативных предложений или словосочетаний.
- б. Прописная буква указывает на собственника или на адресную характеристику времени и места действия: *железный характер – Железный век, ньютоновские законы – законы Ньютона, пушкинский стиль – Пушкинский дом, английская булавка – Английский банк* (центральный банк Англии) и т.п.
- в. Прописные буквы фиксируют количество собственников в пределах одной номинации (*Киевский облисполком* – одно юридическое лицо, **Облисполком Киевского областного совета** – два юридических лица) или указывают на количество компонентов, передающих информацию об одном денотате:

проспект Ватутина – остановка «Проспект Ватутина»; минеральная вода – город Минеральные Воды; Булонский лес – город Чешский Лес; Ричард Львиное Сердце – король Англии и т.п.

- г. Заглавная буква сигнализирует о начале предложения, используемого в качестве торговой или иной рекламы, не связанной непосредственно с собственником и адресной информацией: *Хлебобулочные изделия, Кондитерская, Канцтовары, Рекламное бюро, Зоомагазин, Мясо-молочный магазин, Шаурмен – самый вкусный мен* и т.п.

2. Принцип соотносённости СИ с реальностью («Реален ли собственник?»). Он предполагает деление онимов на реальные (собственные) и нереальные (или не собственные, вымышленные) имена:

- а. Реальные СИ, являясь предметом изучения правовой ономастики, предполагают соответствие онима денотату (*Иван, Мария, Василий, Иванов, Жуков; Одесса, Новгород*) и существование официальных лингвоправовых норм без эмоционально окрашенной вариативности. Так, русское имя *Александр* не может быть зарегистрировано как испанское *Алехандро*, украинское имя *Олександр* – как греческое *Алексис*; украинские фамилии *Кропива, Дяченко, Білоусенко* – как русские *Крапива, Дьяченко, Белоусенко*, русское *Николаевич* – как украинское *Миколайович* и т.п. Эту аксиому может «взломать» лишь исторически сложившийся узус: ит. *Roma*, но *Рим*; венг. *Magyarország*, но русск. *Венгрия* (укр. *Угорщина*); нем. *Deutschland*, но русск. *Германия* (укр. *Німеччина*); фр. *Paris*, но русск. *Париж*; *Владимир Ульянов*, но *Ленин*; *Сергеев*, но *Артем*; *Джугашвили*, но *Сталин*, *хутор Мокия*, но *город Макеевка* (ДНР).
- б. Не собственные имена (онимные единицы, неофициально функционирующие в речи на основе вымысла) являются основным предметом художественной ономастики. Она изучает возможности речевой вариативности коннотонимов и поэтонимов и опирается исключительно на «авторскую норму»: *Михаил > Мишель // Михай // Мишка // Мишико; Россия > Руссия // Раша // Русь // Росія //*

Московия; Петербург > Петроград // Питер // Северная Пальмира // Северная столица; Плюшкин // «прореха на человечестве»; Баба-Яга // Яга // Бабаёшка; Николай I // цар Микола (у Т.Г. Шевченко) и т.п.

- в. Образные СИ опираются на коннотации речевой стихии, подверженной, тем не менее, языковому регулированию, что включает их в сферу правовой ономастики, вынужденной считаться с неприкосновенностью метафор авторской речи. Исходя из генетической двойственности к ним могут относиться даже ошибочные с точки зрения языка, но официально зарегистрированные в документах онимоформы, например:

- личные имена типа *Нинель, Лена, Сталина, Ошминальд, Вилен* и т.п.;
- фамилии типа *Катюха, Забияка, Зборщик, Алейников, Панибудьласка, Нетудыхата, Дьяченко, Понкратов* и т.п.;
- топонимы, отмеченные маркетинговой целесообразностью, типа *бистро «ЧАЙка», кондитерская «Чоколадка», такси «Всегда»* (г. Донецк), *кинофестиваль «Короче!»* (г. Калининград), *закусочная «Хачапурчик», пос. Зародину* (Краснодарский край), *кофейня «Halabuda», чебуречная «Блин-Дашь», верёвочный парк «Лень в Пень», салон света «Бра ВО!», парикмахерская «Руки-Ножницы»; детский клуб «Чудетки», ресторан «Дярёвня», минимаркет «Купи продукты у Али»* (г. Донецк) и т.п.

3. Принцип субъектно-объектной сущности СИ, который выделяет антропонимы из всего онимного мира. Особый законодательный интерес к личным именам обусловлен их генетической ценностью. Перефразируя философский парадокс Н. Бердяева «...субъект есть нумен, объект же есть феномен»,¹ отметим, что для онимной действительности, наоборот, «имя есть субъект, а собственность субъекта равна номинации объекта», постулируя, что «обладатель номинации есть субъекто-обладатель».

Итак, деление СИ на «имя = субъект», а «объект = феномен субъекта» подчёркивает первичность имени, поскольку денотат в этом случае вынесен за пределы номинации. Более того, он включён в структуру имени – никому не придёт в голову об-

¹ Дословно это звучит таким образом: «Первосознание погружено в субъект как первореальность, или, вернее, в нём дано тождество субъекта и объекта... Я это выразил недавно в парадоксе: субъективное объективно, объективное же субъективно, ибо субъект есть создание Бога, объект же есть создание субъекта. Субъект есть нумен, объект же есть феномен» [1, с. 116].

ращаться к собеседнику «*мужчина Николай*» или «*девушка Наташа*» и т.п. Имя становится как бы «вещью в себе», чего не скажешь об объекте номинации, в котором при официальном общении апелляция к денотату обязательна: *магазин «Цветы», фирма «Мебель», собака Жучка, кинотеатр «Звёздочка», Московский государственный университет* и т.п.

Антропонимный мир фиксируют субъектные отношения, идентифицируя в восточнославянской традиции конкретного обладателя имени, фамилии и отчества («*Кто собственник?*»), а значит, предполагает отношение к ним как к уникальным явлениям человеческой цивилизации, с учётом, что процесс перехода статуса собственника к статусу обладателя имени завершается к 16–18 годам. Вот почему специфика их норм функционирования связана с неотделимостью имени от обладателя:

1. Для антропонимов, исходя из неприкосновенности личных имен, понятие перевода не существует, как не может существовать в праве двух абсолютно одинаковых физических лиц. Вот почему формы *Елена* и *Олена*, *Олейников* и *Алейников*, *Дементьев Вячеслав* и *Демент'єв Вячеслав*, *Николаевич* и *Миколайович*, зафиксированные в украинском варианте паспортных данных, лишают паспорт юридической силы. Изменение в антропонимах могут касаться лишь уровня языковых соответствий, чаще всего фонетико-графических и морфемных [9]: русск. *Юрьевич* – укр. *Юрійович* (отец в любом из вариантов остаётся *Юрием*), укр. *Микола* – русск. *Микола* (а не *Мыкола*), русск. *Шевченко Тараса* – укр. *Шевченка Тараса* (для украинской формы склоняемость первичной фамилии для лиц мужского пола обязательна) и т.п.
2. Юридическое закрепление псевдонимов относится лишь к сфере субъект-субъектных отношений, превращающих вымышленные имена в реальные: *Сергеев – Артём* (революционный деятель в Донбассе), *Михаил Толстых – Гиви* (погибший комбат армии ДНР), *Алексей Пешков – Максим Горький* (советский писатель) и т.п.

Неантропонимный (объектный) мир всегда вторичен, независимо от того, к какому разряду онимной лексики он принадлежит. В силу этих обстоятельств он гарантированно предполагает существование одинаковых требований к функционированию любых СИ, связанных с фиксацией субъект-объектных (*Артём > ул. Артёма, Кузнецов > авианосец «Адмирал Кузнецов»*) или объект-объектных отношений (*Донбасс > холодильник «Дон-*

басс», народный ансамбль танца «Донбасс»). Для них главными условиями правовой адекватности являются:

1. Неприкосновенность СИ с запрещением переименований без согласия обладателя имени или ономастической экспертизы объекта номинации с сохранением первичного или исторически сложившегося собственника при передаче информации о нём средствами другого языка (например, украинского):
 - *Енакиев > Єнакієв* (а не *Єнакіїв*) > *Єнакієвська рада*;
 - *г. Николаев – м. Ніколаїв*, а не *Миколаїв*;
 - *г. Теплогорск – м. Теплогорськ*, а не *Теплогірськ* (но: *г. Святогорск – м. Святогірськ*, а не *Святогорськ*);
 - *г. Набережные Челны – м. Набережні Челни*, а не *Набережні Човни*;
 - *г. Севастополь – м. Севастополь*, а не *Севастопіль* (или «забытый» *Ахтиар*) и т.п.
2. В отличие от обычных слов, для которых перевод является обычным средством передачи лексического значения, отношение к нему как способу информирования о собственнике предполагает опору на уровни социальной значимости объектов номинации:
 - а) на национальный уровень (адресная информативность), который исключает замену одних национальных форм СИ другими (ул. *Октябрьская* – укр. вул. *Октябрьська* (а не *Жовтнева*), русск. *г. Владивосток* – укр. м. *Владивосток* (а не *Владисхід*), русск. *шахта «Южнодонбасская»* – укр. *шахта «Южнодонбаська»* (а не «*Південнодонбаська*»);
 - б) на уровень межнациональной (избирательной) информативности, допускающий частичный перевод или эквивалентную замену компонентов в зависимости от количества национальных пользователей в пределах общей проприальной культуры: русск. *г. Углегорск* – укр. м. *Вуглегорськ* (связан с добычей угля); русск. ул. *Горная* – укр. вул. *Гірнична* (связана с горной промышленностью), но вул. *Гірська* (связана с горами). При этом для неконтактных проприальных культур основой для их передачи средствами другого языка являются первичная русская форма *Углегорск* (а не *Вуглегорськ*) или *Горная*, если речь идёт о Донбассе, и украинская форма *Гірська*, если речь идёт о Карпатах;
 - в) на уровень международной (полной) инфор-

мативности, предполагающий передачу правовой информации при помощи перевода на все языки: русск. *Красное море* – укр. *Червоне море*, русск. *Южный автовокзал* – укр. *Південний автовокзал* (в названии сосредоточена актуальная для всех информация о направлении движения пассажирского автотранспорта), но русск. *Южный микрорайон* – укр. *Южний мікрорайон* (информация о частях света неактуальна).

Выводы. Проблемы, которые преследуют проприальную действительность сегодня, закономерно приводят к мысли о необходимости изменить привычное представление об СИ, введя в научный оборот понятие общей ономастики, для которой другие дисциплины (в частности, язык, география, история, литература, археология и т.п.) являются вспомогательными, а не наоборот.

Под **общей ономастикой** мы будем понимать самостоятельную науку о теории происхождения и принципах выделения собственных имен, нормах именования, функционирования, способах сохранения и передачи собственности, истории и культуры

при помощи онимных активаторов явлений человеческой цивилизации.

При таком понимании ономастика уходит своими корнями скорее в философию языка, нежели в сам язык. Ведь лексическая система языка **отражает действительность**, а проприальная культура **создаёт и материализует её**. Этот созданный разумом человека мир мы, опираясь на учение В.И. Вернадского, определяем как «онимную ноосферу» [2]. Её многомерность предполагает деление общей ономастики на частные: художественную (речевую), которая оперирует вымышленными именами, и правовую (языковую), связанную с реальным собственником. Каждая из разделов имеет свой предмет, методы исследования и способы классификации онимных единиц. Исторически первичную ономастику (художественную) интересует стилистика выделения объектов номинации из лексических универсалий, а правовую – имманентно присущее собственнику стремление к осмыслению своего уникального «я» и освоенной им собственности в мире социальных отношений.

Список литературы

1. Бердяев, Н. Самопознание. Опыт философской автобиографии / Н. Бердяев. – СПб. : Азбука, Абука-Аттикус, 2012. – 416 с.
2. Вернадский, В. И. Научная мысль как планетное явление / В. И. Вернадский. – М. : Наука, 1991. – 271 с.
3. Калинин, В. М. Поэтика онима / В. М. Калинин // Донецк : Юго-Восток, 1999. – 408 с.
4. Мозговой, В. И. Кризис языка и иллюзативные трансформации современной действительности / В. И. Мозговой // Язык и личность в поликультурном пространстве : сборник статей ; под ред. О. С. Фисенко, Л. В. Адониной. – Москва-Севастополь : Рибэст, 2013. – 343 с. (Серия «Молодой филолог». Вып. 3) – С. 18–24.
5. Мозговой, В. И. Личность филолога в иллюзативном языковом пространстве / В. И. Мозговой, Л. Г. Вергазова // Язык и личность в поликультурном пространстве : сборник статей ; под ред. О. С. Фисенко, Л. В. Адониной. – Москва-Севастополь : Рибэст, 2013. – 343 с. (Серия «Молодой филолог». Вып. 3) – С. 75–79.
6. Мозговой, В. И. Методика дезавуирования лжеименований в русской проприальной культуре / В. И. Мозговой, Л. Г. Вергазова // Русский язык в поликультурном мире : I Международный симпозиум (8–12 июня 2017 г.) ; сб. науч. статей. В 2-х т. / отв. ред. Е. Я. Титаренко. – Симферополь : АРИАЛ, 2017. – Т. 1. – С. 313–318.
7. Мозговой, В. И. О переименованиях и восстановлениях собственных имен / В. И. Мозговой // Функциональная лингвистика : VII Международный научный конгресс «Язык и мир» : Международный конгресс, Ялта, 5–8 октября 2015 : сб. науч. работ, докладов / Отв. ред. А. Н. Рудяков, Ю. В. Дорофеев ; Крымский республиканский институт последипломного педагогического образования. – Симферополь : Форма, 2015. – С. 242–244.
8. Мозговой, В. И. Освоение иноязычной топонимии в русском языке XVII века (на материале «Вестей-Курантов») : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Мозговой Владимир Иванович – Одесса, 1981. – 260 с.
9. Мозговий, В. І. Фононіми, морфоніми, графоніми, або методика передачі власних назв засобами спорідненої мови / В. І. Мозговий // Функциональная лингвистика : сборник научных работ / Крымский республиканский институт последипломного образования ; научный редактор А. Н. Рудяков. – Симферополь, 2010. – Том 2. – С. 102–104.
10. Отин, Е. С. Словарь коннотативных собственных имен / Е. С. Отин. – Донецк : Юго-Восток, 1999. – 410 с.
11. Подольская, Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / Н. В. Подольская / Отв. ред. А. В. Суперанская. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М. : Наука, 1988. – 192 с.
12. Суперанская, А. В. Общая теория имени собственного / А. В. Суперанская. – М. : Наука, 1973. – 366 с.

Proper Names and not Their Own Names. The Principles Selection and Classification

Vladimir Ivanovich Mozgovoi

Donetsk National University
24 Universitetskaya Str., 83001, Donetsk, Donetsk People's Republic

Received 18.09.2017

Abstract. Author analyzes situations when interpretation of proper names biases reality of the nomination. The article offers critics on the studies and analyzes of onyms that are based only on their language structure, denotative relations and speech connotations and are ignoring their historical, cultural and legal value. Aim of the article is to draft principles of classification of onym lexicon, that is based on the subject-object relations in the world of property, which will motivate social and legal norms of functioning of proprial culture under the circumstances of modern civilizational processes.

Keywords: real proper name, interpretation of proper name, language norm, speech norm, selection and legal identification of the object of nomination.

For citation: Mozgovoi V.I. Proper Names and not Their Own. The Principles Selection and Classification. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2017, vol. 3, no. 3, pp. 44–51 (in Russ.).

About author: V.I. Mozgovoi, PhD (Philology), Associate Professor, Associate Professor of the Russian Language Department of the State Educational Institution of Higher Professional Education “Donetsk National University”, email: mowi48@mail.ru.

References

1. Berdyaev N. *Samopoznanie. Opyt filosofskoi avtobiografii* [Self-Knowledge. Experience of Philosophical Autobiography]. St. Petersburg, Azbuka Publ., Abuka-Attikus Publ., 2012. 416 p.
2. Vernadskii V.I. *Nauchnaya mysl' kak planetnoe yavlenie* [Scientific Thought as a Planetary Phenomenon]. Moscow, Nauka Publ., 1991. 271 p.
3. Kalinkin V.M. *Poetika onima* [Poetics of the Onim]. Donetsk, Yugo-Vostok Publ., 1999. 408 p.
4. Mozgovoi V.I. Krizis yazyka i illyuzativnye transformatsii sovremennoi deistvitel'nosti [Crisis of Language and Illusive Transformations of Modern Reality]. *Yazyk i lichnost' v polikul'turnom prostranstve: sbornik statei. Pod red. O.S. Fisenko, L.V. Adoninoi. Seriya «Molodoi filolog»* [Language and Personality in a Multicultural Space: A Collection of Articles. Eds. O.S. Fisenko, L.V. Adonina. Series “Young Philologist”]. Moscow-Sevastopol, Ribest Publ., 2013, vol. 3, pp. 18–24.
5. Mozgovoi V.I., Vergazova L.G. Lichnost' filologa v illyuzativnom yazykovom prostranstve [Personality of a Philologist in Illusive Language Space]. *Yazyk i lichnost' v polikul'turnom prostranstve: sbornik statei. Pod red. O.S. Fisenko, L.V. Adoninoi. Seriya «Molodoi filolog»* [Language and Personality in a Multicultural Space: A Collection of Articles. Eds. O.S. Fisenko, L.V. Adonina. Series “Young Philologist”]. Moscow-Sevastopol, Ribest Publ., 2013, vol. 3, pp. 75–79.
6. Mozgovoi V.I., Vergazova L.G. The Method of Disavowing False Names in Russian Proprial Culture. *Russkii yazyk v polikul'turnom mire: I Mezhdunarodnyi simpozium (8–12 iyunya 2017 g.) ; sb. nauch. statei. V 2-kh t. Otv. red. E.Ya. Titarenko* [Russian Language in a Multicultural World. I International Symposium (June 8–12, 2017). Collection of scientific works, reports in 2 vol. Responsible Ed. E.Ya. Titarenko]. Simferopol, ARIAL Publ., 2017, vol. 1, pp. 313–318 (in Russ.).
7. Mozgovoi V.I. *Osvoenie inoyazychnoi toponimii v russkom yazyke XVII veka (na materiale «Vestey-Kurantov»)*. *Dis. kand. filol. nauk* [The Development of Foreign Language Toponymy in the Russian Language of the XVII century (On the Basis of Vesti-Kurantov). Cand. Diss. (Philol)]. Odessa, 1981. 260 p.
8. Mozgovoi V.I. About Renaming and Restoration of Own Name. *VII Mezhdunarodnyi nauchnyi kongress «Yazyk i mir». Mezhdunarodnyi Congress, Yalta, 5–8 oktyabrya 2015, sb. nauchn. rabot, dokladov. Otv. red. A.N. Rudyakov, Yu.V. Dorofeev, Krymskii respublikanskii institut poslediplomnogo pedagogicheskogo obrazovaniya* [Functional Linguistics: VII International Scientific Congress “Language and Peace”. International congress, Yalta, October 5–8, 2015. Collection of scientific works, reports. Responsible Eds. A.N. Rudyakov, Yu.V. Dorofeev; Crimean Republican Institute of Postgraduate Pedagogical Education]. Simferopol, Forma Publ., 2015, pp. 242–244 (in Russ.).
9. Mozgovoi V.I. Fononimi, morfonimi, grafonimi, abo metodika peredachi vlasnikh nazv zasobami sporidnenoï movi [Phononi, Morphons, Graphs, or the Method of Transferring Their Own Names by Means of a Related Language]. *Funktsional'naya lingvistika: sbornik nauchnykh rabot. Krymskii respublikanskii institut poslediplomnogo obrazovaniya; nauchnyi redaktor A.N. Rudyakov* [Functional Linguistics: A Collection of Scientific Works. Crimean Republican Institute of Postgraduate Education. Scientific Editor A.N. Rudyakov]. Simferopol, 2010, vol. 2, pp. 102–104.
10. Otin E.S. *Slovar' konnotativnykh sobstvennykh imen* [Dictionary of Connotative Proper Names]. Donetsk, Yugo-Vostok Publ., 1999. 410 p.
11. Podol'skaya N.V. *Slovar' russkoi onomasticheskoi terminologii. Otv. red. A.V. Superanskaya* [Dictionary of Russian Onomastic Terminology. Responsible Ed. A.V. Supernanskaya]. 2nd ed. Moscow, Nauka Publ., 1988. 192 p.
12. Superanskaya A.V. *Obshchaya teoriya imeni sobstvennogo* [The General Theory of the Proper Name]. Moscow, Nauka Publ., 1973. 366 p.

Статью к печати рекомендовала Л. А. Моря, кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой «Журналистика и славянская филология» ГПИ СевГУ, e-mail: liliamor79@mail.ru.

УДК 82.09

Теоретические аспекты понятий «архетип», «мифологема» и «архетипный образ»

Ольга Александровна Москаленко

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Статья поступила 14.09.2017

Аннотация. В статье анализируется, как понятия так называемого «архетипного круга» (архетип, мифологема, архетипный образ) функционируют в современной гуманитарной науке. Дается краткий исторический экскурс, привлекаются трактовки данных терминов из психоанализа, лингвистики, стилистики, что позволяет выявить проблемы, которые возникают при их использовании в литературоведческих исследованиях. На основе тщательного анализа значительного количества современных отечественных и зарубежных критических источников автор демонстрирует, что термины «архетип» и «мифологема» не являются тождественными. В качестве базовой единицы для текстоориентированных исследований выбирается понимание мифологемы как «нетождественной реитерации мифа».

Ключевые слова: мифологема, архетип, мифема, мифокритика, архетипный анализ, образ, символ, тематология, мотив.

Для цитирования: Москаленко, О. А. Теоретические аспекты понятий «архетип», «мифологема» и «архетипный образ» / О. А. Москаленко // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2017. – Т. 3. – № 3. – С. 52–59.

Об авторе: О. А. Москаленко, кандидат филологических наук, заведующая кафедрой «Теория и практика перевода» Гуманитарно-педагогического института федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: kerulen@bk.ru.

Постановка проблемы. Уже в начале XX века наука уделяет значительное внимание проблеме взаимодействия мифа и литературы. Для объяснения и понимания сути этих отношений используются термины «мифологическое сознание», «мифологема» и «архетип». Именно через миф, ритуал и фольклор литература связана с архетипным мышлением. Архетипные образы, древние представления о трёхчастной вертикальной и четырёхчастной горизонтальной структуре мира, оппозиционные категории являются неотъемлемой частью и устно-поэтического, и оригинального авторского творчества. Функционирование в литературе архетипических форм, мифологических тем и мотивов изучает архетипная критика, которая иногда фигурирует под названием «юнгианская». Термин вошёл в литературоведение после выхода монографии «Архетипы в поэзии» М. Бодкин [22]. К.Г. Юнг называл архетипы символическими выразителями коллективного бессознательного, общего для всего человечества [20]. Позже концепцию архетипов развил и адаптировал к литературоведческим исследованиям Н. Фрай, который, в отличие от Юнга, считал архетипы повторяющимися структурами, которые постоянно возвращаются в литературу [23].

Цель статьи. Для современного литературоведения актуальным является вопрос различения таких взаимосвязанных теоретических понятий, как «архетип», «архетипный образ», «мифологема». Таким образом, цель данной статьи – рассмотреть определения, особенности функционирования и соотношение этих понятий в литературоведении.

Заметим, что сфера использования термина «архетип», известного ещё со времён поздней Античности, не ограничивается только литературоведением. И чтобы в полной мере осознать правила его использования в качестве литературоведческой категории, следует учитывать смысловую нагрузку термина в психоаналитической традиции. Итак, это понятие объясняет явления и феномены в различных областях человеческой деятельности и науки: психологии, философии, мифологии, лингвистике и др. Слово «архетип» появилось ещё во времена поздней Античности в греческом языке, но своей современной популярностью оно обязано швейцарскому учёному, теоретику и практику аналитической психологии К.Г. Юнгу. Именно из его работ берёт начало осмысление данного термина наукой (за исключением лингвистики): архетипами называются «наиболее древние и наиболее общие формы пред-

ставления человечества» [21, с. 106], скрытые в коллективном, или надличностном, бессознательном, которое является коллективным потому, что оно отделено от личного, и его проявления, в отличие от личных переживаний, можно найти везде [21, с. 105]. Юнг, вводя понятие архетипа в широкое обращение, отмечал, что ещё в древности Платон обратил внимание на то, что исконные образы обретают зримость в проявлениях творческой фантазии. Учёный также подчёркивает, что присутствие «элементарных идей» в мире отмечал А. Бастиан, а ещё позже А. Юбер и М. Мосс говорили о «категории воображения», Г. Узенер обнаружил бессознательную склонность в т.н. «бессознательном мышлении» [18, с. 213]. В основу юнгианской теории архетипов положены также идеи Августина Блаженного, Канта и Шопенгауэра.

Заслуга Юнга, по нашему мнению, заключается прежде всего в том, что ему удалось обобщить, осмыслить эти открытия и сделать вывод о том, что «архетипы не только распространяются через традицию, язык и миграцию, но возникают спонтанно в любое время, в любом месте без какого-либо внешнего воздействия» [18, с. 214]. То есть каждая душа содержит «неосознаваемые умом формы, которые являются <...> идеями в платоновском понимании, определяющими наши мысли, чувства и действия и постоянно влияющими на них» [18, с. 214].

Нужно отметить, что К.Г. Юнг подчёркивал динамическую природу архетипов. Кроме того, особое внимание он уделял тому, что архетип – это, прежде всего, модель, которая при разнородных проявлениях не имеет определённого конкретного содержания. Только обогатившись фактами сознательного опыта, изначальный образ приобретает содержательную определённость [16, 20]. Учёный уподоблял природу архетипа природе кристалла: осевая структура в некоторой степени определяет кристаллическую структуру всего образования, хотя сама собой материально не существует. Так и архетип, «сам по себе пустой и чисто формальный, не является чем-то, кроме возможности представления» [18, с. 214]. Архетип лишь условно имеет неизменное ядро значения, лишь условно его можно назвать, а это значит, что он бесконечно разнообразен в своих проявлениях. Наличие архетипов Юнг объясняет как повторяющимся опытом человечества, так и изначальной заданностью. Учёный говорит о двух пластах бессознательного: личностном пласте, который заканчивается ранними детскими воспоминаниями, и пласте коллективного бессознательного, который охватывает период, предшествующий детству. Если регрессия психической энергии выходит за пределы

периода раннего детства, тогда пробуждаются мифологические образы – архетипы. Или иначе – биологически – можно объяснить существование архетипов через общность исторического, индивидуального и коллективного опыта человека [20, 21]. Несмотря на то, что юнгианская теория архетипов начала развиваться в рамках психоанализа, исследователь подчёркивает, что архетипы проявляются не только в сновидениях и психозах, но прежде всего в искусстве и религии [19, с. 133–134]. Связь мифа и искусства, в частности литературного творчества, Юнг подчёркивает неоднократно, но при этом выводит её не только из мифологем, которые осознанно вводятся в литературное произведение, но и через архетипы [17].

Таким образом, по мнению Юнга, в коллективном бессознательном существуют определённые модели, имеющие аналогии в древних мифах. В том или ином виде они хранятся в психике всех современных людей и реализуются при некоторых психических заболеваниях, в снах и в творчестве: «Сегодня мы вправе утверждать, что архетипы проявляются в мифах и сказках, также как в сновидениях и психотических продуктах фантазии» [17, с. 347] – писал К.Г. Юнг. Следовательно, в пределах любого литературоведческого исследования необходимо помнить об универсальности архетипа и превалировании модели над содержанием.

Понятие архетипа, обоснованное в философии и психологии, постепенно нашло применение в других областях: сегодня этот термин входит в терминологический инструментарий культурологии, социологии, политологии, религиоведения и, конечно, литературоведения. Причины оживления интереса к проблеме архетипа принято объяснять желанием общества найти выход из духовного кризиса, кризиса собственной идентичности. Однако учёные часто очень тщательно различают значение этого термина в зависимости от области использования, что мешает надлежащему его пониманию. Иногда подменяют семантику такого специфического понятия, как «литературный архетип», концепцией его аналога в психологии и не обращают внимания на поиски новых, собственно литературоведческих структур и особенностей, ограничивая себя постоянным набором юнгианских архетипных моделей, или наоборот, забывают о литературном анализе и ищут только архаичные элементы, формализуя процесс [3, с. 7].

Итак, в современном толковании архетипа как литературоведческого термина существуют две в равной степени ошибочные тенденции: чрезмерное обобщение, лишаящее термин чётких границ, и

чрезмерная детализация, при которой предмет исследования подменяется его отдельными проявлениями. Исследовательница А. Большакова предлагает такое определение архетипа: «первообраз, первичная модель мировосприятия, которая коренится в коллективном бессознательном человечества, нации, рода и актуализируется в индивидуальной (творческой) деятельности человека <...> базовый образец для дальнейших вариативных построений на его основе» [3, с. 8]. Такая трактовка представляется нам удачной основой для дальнейших литературоведческих практик. Главное для современного исследователя – помнить, что архетип нельзя сводить к абстрактной величине, не подверженной познанию.

В современном литературоведении архетипы получают разные названия: вечные образы, литературные универсалии, сквозные модели, инварианты и др. – имеются разночтения в использовании этого термина. На практике его очень часто трактуют как общую идею и отождествляют с «универсалией», рассматривают как «инвариантное архетипическое ядро», как структуралистский «инвариант», или прообраз, хотя каждое из этих определений лимитирует истинный смысл литературного архетипа [9, с. 262–275].

А. Большакова считает понятие литературного архетипа синонимичным культурному архетипу и воспринимает его в рамках теории культурного концепта. «Архетипы – это базовые концепты, задающие координаты, в которых человек воспринимает и осмысливает мир и реализует собственную жизнедеятельность» [23, с. 48]. Различая научный и художественный концепты, исследовательница выделяет следующие признаки литературного архетипа:

- первичность и производность;
- универсальность и вариативная повторяемость;
- матричность;
- образцовость и доминантность [3, 4].

По нашему убеждению, такие больше философские, чем филологические, выводы позволяют, однако, выйти на уровень литературоведческих обобщений термина архетип. Американский мифолог Дж. Кэмпбелл рассматривал архетипы в качестве общего образца организации бессознательных смыслов, которые проецируются в текст [6]. Украинский исследователь С. Пригодий также говорил о самоактуализации «архетипа как коллективного бессознательного в художественном тексте» [11, с. 281], но подчёркивал противоречивость и разнообразие таких проекций: в качестве примера можно

привести самореализацию архетипа Огня в горячих и холодных стихиях (например, «пламя любви») [11, с. 281]. Полнота актуализации архетипа зависит от интенсивности индивидуального таланта художника, порождает богатейший литературно-культурный интертекст, что «усиливает экспрессию художественного произведения, делает возможным более глубокие сравнения его с другими текстами, где по-своему проявился тот самый архетип» [11, с. 281].

Привлекая юнгианское толкование архетипа, мы можем проследить тесную связь этой категории с мифологическим началом. Однако сам исследователь предостерегал от отождествления архетипа с мифологическими образами или мотивами и подчёркивал вторичность мифологического мотива по отношению к архетипу. То, что архетип несёт в себе априорное знание, позволяет говорить о нём, как о репрезентации коллективного бессознательного и памяти человечества, а следовательно, и о его связи с памятью культуры вообще и литературы в частности. Парадигма «архетип – коллективное бессознательное – память культуры» была обозначена К.Г. Юнгом, развита М. Бодкин, М. Бахтиным, Н. Фраем. Именно их наработки, несмотря на различия в прочтении понятия, иногда побуждают современных исследователей к восприятию архетипа только как пустой формы или только как своеобразного «стража» памяти литературы, что противоречит природе этого явления. Итак, архетип является матрицей, в которой свёрнуты застывшие образы, модели, и каждый индивид, черпая из источника культурного бессознательного, разворачивает их по-своему, исходя из собственного опыта, а значит, и архетип не является статичным, он развивается и меняется. Поэтому нельзя воспринимать его только как комплекс «вечных типов» или «вечных тем».

Миф оказывается метафорой для действий архетипа *per se*, или, другими словами, «мифы – архетипические узаконивания» [12, с. 44]. Вопросами взаимодействия мифа и архетипа занимается, как известно, мифопоэтика, которая время от времени пытается вообще устранить разницу между этими понятиями, опираясь на К.Г. Юнга и Н. Фрая, или заменяет их на общие понятия – примеры приведены в «Справочнике Джона Хопкинса по теории литературы и критики» и в некоторых современных литературных энциклопедиях [4, с. 53]. Как мы видим, изучая мифологические структуры и их проявления в произведениях отдельных авторов, нужно чётко разграничивать смысловую нагрузку терминов, которые обычно связывают с понятием или концептом (по А. Большаковой) архетипа: архетипный образ, символ, мифологема, мифема и тому подобное.

Некоторые из них разработаны в мифопоэтике довольно основательно, тогда как последние два ещё нуждаются в уточнении, хотя почти в каждом серьёзном исследовании мифопоэтической модели мира отдельного творца даётся определение этих терминов.

Традиционно способом проявления архетипа в сознании считают *архетипический образ* [5, с. 133] (иногда в том же значении употребляют термин «образ-архетип» [8]). Такие образы воспринимаются как своеобразные «коды», которые понятны независимо от культуры и национальности реципиента и соотносятся с архетипом как часть с целым. Дж. Хиллман полагает, что любой образ может рассматриваться как архетипный [15]. Архетипный образ может разворачиваться – тогда речь идёт о *символе*, который олицетворяет целостный миф. Стоит заметить, что у К.Г. Юнга граница между архетипом и символом почти незаметна. По сути, символ напоминает «нечёткие, метафорические и загадочные портретные зарисовки психической реальности» [12, с. 217], содержание которых выражено уникальным и оригинальным языком, который одновременно является и универсальным. Их источники можно проследить до архетипов, которые с помощью символов получают наиболее полное выражение, а влияние охарактеризовать как контроль, управление поведением и придание смысла жизни [12, с. 217]. В современной литературоведческой традиции символ действительно часто воспринимается как проявление архетипа, но разграничивать эти понятия, безусловно, необходимо. Итак, если символ указывает на нечто большее, чем то, что несёт в собственном зримом проявлении, то носителем этого «большого» и является архетип. И символ, и архетипический образ являются вторичными относительно архетипа.

Среди понятий т.н. «архетипного круга» именно мифологема является наименее разработанным и часто употребляется в несколько «размытом» смысле, что связано с тем, что ей присуще большое количество содержательных уровней, которые часто не получают чёткого прикладного определения. Как подчёркивает Т. Бовсуновская, «„неуловимость“ мифологемы объективно существует, то есть она не идентифицируется на уровне теоретического термина» [2, с. 49]. На современном этапе дефиниция мифологемы отсутствует и в профессиональных языковедческих словарях, несмотря на мощное развитие мифокритики и доказанное присутствие мифологической составляющей в языковой картине мира. Трудно не согласиться с С. Белевцовой, которая считает, что неопределённость, противоречи-

вость дефиниции мифологемы является одной из её главных черт, в определённой степени связанной с неопределённостью мифа [1]. Несколько нечёткое, на наш взгляд, определение приводится в словаре-справочнике «Украинская фольклористика» (2008): «Мифологема – мотив или образ мифологической системы, который имеет определённое собственное смысловое поле, собственную семантику или с которым связан ряд мифологических представлений <... > под мифологемой в фольклоре и литературе понимается мотив, образ, сохраняющий свой мифологический смысл. Этим она отличается от обычного мотива, семантика которого как составляющая системы мотивов сюжета может меняться, варьироваться» [14, с. 252]. Мифологемой обозначают заимствованные мифологические мотивы, перенесённые в мир современной художественной литературы; устойчивые и повторяющиеся конструкты народной фантазии, обобщенно отражающие действительность в виде чувственно-конкретных персонификаций, существ, которые мыслились архаичным сознанием как вполне реальные [7]. На наш взгляд, такое сведение мифологемы к мотиву или конкретной персонификации несколько ограничивает её значение, особенно, если речь идёт о научных исследованиях, методологической базой которых является архетипная критика. При этом именно такая смысловая нагрузка является довольно распространённой в современном литературоведении: например, А. Нямцу в статье «К проблеме функционирования «литературных архетипов» в европейском общекультурном контексте» приравнивает мифологемы к традиционным сюжетам, образам и мотивам легендарно-мифологического и литературного происхождения на основе того, что «в истории мировой культуры существуют сюжеты, образы и мотивы, которые с определённой закономерностью повторяются в литературе разных времён и народов, получая каждый раз новое, созвучное эпохе реципиента содержательное наполнение и идейно-семантическое звучание» [10, с. 3–4]. Также проявляется тенденция обозначать термином «мифологема» сознательное заимствование понятий (образов, мотивов) из мифологии и их перенос в художественные произведения, который воспринимается как бессознательный. Однако, как подчёркивает С. Телегин, такое противопоставление на основе использования понятий «сознательное / бессознательное» не является целесообразным и оправданным [13, с. 14]. В своих работах исследователь опирается на теоретические обобщения К.Г. Юнга и А. де Миранды и предлагает рассматривать мифологему в качестве образного воплощения ар-

хетипа – под таким углом зрения мифологема является исходной точкой для создания мифообразов или мифологического образа или сюжета [13]. И хотя такое толкование главным образом ограничивается методом т.н. мифореставрации, безусловно, большим потенциалом для архетипной критики наделена идея о некорректности рассмотрения мифологем в художественном тексте как отдельных единиц: «не только отдельные мифологемы или их комбинации формируют мифологический текст, но и мифология текста определяет конкретное содержание отдельных мифологем» [13, с. 16].

Как мы видим, самым распространённым является понимание мифологемы в тематологическом плане, когда её приравнивают к сюжету, мотиву, который сознательно или бессознательно заимствуется из мифа. Но тематологическая дефиниция мифологемы как «мотива, основанного на мифологической архаике и интеллектуализированного в соответствии с выбранной автором для воплощения моделью микрокосма произведения» [2, с. 49] может только определить её место среди совокупности мотивов, лейтмотивов, реминисценций, аллюзий, но не способна раскрыть её внутренние свойства и природу её мифоконструкта. В аспекте сравнительно-типологического литературоведения, благодаря большой истории осмысления, содержательная составляющая мифологем получает подробное описание, но структура содержания остаётся вне поля зрения исследователей. Как подчёркивает Т. Бовсуновская, такой подход к мифологеме, когда она воспринимается как сокращённый или неполный миф, позволяет реконструировать восходящий миф [2, с. 50]. На первый план выходит тесная связь мифологемы с архетипом.

Одним из первых заговорило о мифологемах Дж. Фрэзер, который описал мифологемы-«ритуалемы» в исследовании «Золотая ветвь» (1890). Уже позже К.Г. Юнг начал использовать это понятие в более абстрактном смысле и связал его с архетипами. Древнегреческое слово «мифологема» казалось ему наилучшим для выражения содержания и значения историй о богах, путешествиях и сражениях, поэтому и раскрыть этот смысл можно только в терминах мифологии [18, с. 7–11]. Именно мифологемы делают возможным путешествие индивида к «аргаи» (греч. – первичные принципы). Под таким углом зрения мифологема выступает как первая форма архетипа, которая была воспринята; это «развёрнутый» архетип, а её «свёртывание» позволяет найти первичный архетип. Итак, мифологеме можно рассматривать как трансформированный в литературе (поскольку именно она является настоящей

«сокровищницей» архетипов), а значит, и во времени архетип. Но мифологема, безусловно, не является тождественной мифу: например, некоторые его компоненты могут в её структуре вообще исчезнуть – это зависит от интеллектуального переосмысления мифологемы. В современном литературоведении считается уместным воспринимать взаимосвязь мифа и мифологемы как ту, при которой «мифологема является литературной формой интеллектуализации мифа, основывается на приглушении его содержательных частей» [2, с. 50]. Но, с другой стороны, семантическая структура мифологемы может расширяться, теряя свой ограниченный архаичный статус – например, в неомифе, где архаический миф выступает как основа, и тогда мифологеме можно рассматривать как «палимпсест» (Т. Бовсуновская) [2].

Как и архетипному образу, мифологеме присуща своеобразная «закодированность» – она скрывает архетипные значения. Для литературоведа мифологема открывает больше интерпретационных возможностей, чем архетип: последний как первичная несодержательная или предсодержательная схема отрицает образования типа «архетип дома» или «архетип луны», а вот анализировать художественный текст с позиции «мифологемы дома» или «мифологемы луны» – вполне возможно. Как разворачиваются мифологемы в тексте, показывает Т. Бовсуновская на примере мифологем смерти / жизни / ангела / чёрта и др. в новеллистике В. Стефаника, выстраивая их структуру через образы и символы и соотношение со структурой архаического мифа. В отличие от архетипа, мифологемы в тексте подвластны структурированию, классификации, имеют определённую иерархию. В зависимости от характера пространства кодирования они могут быть внешними (лес, дом, мировое дерево) и внутренними (тень, самость, предвечная женщина), воспроизводить коды, связанные с архетипическими структурами человеческого мышления (мирового дерева, судьбы, тени, леса, дороги и др.). Но даже как вариант архетипа, его логически-художественное воплощение, мифологема не является тождественной мифу, лежащему в её основе [2], а значит, и о тождестве даже двух мифологем говорить нельзя. При этом в пределах дихотомической теории мотива нужно заметить способность мифологем образовывать мотивемы (подобные по смыслу, инвариантные содержанию соединения). Вслед за А. Данде-сом, Т. Бовсуновская предлагает «определять мифологему по доминантной мотивеме в системе мотива (аломотив + мотивема) [2, с. 51], где аломотив – переменная, семантически неустойчивая часть кон-

струкции. Мотив-мифологема становится результатом осмысления приглушённого архаического мифа, который наполняет смыслом мотифему, и несёт «древнейшее человеческое знание и опыт художественного воспроизведения мира» [2, с. 52].

Выводы. Вместительное и образное понимание мифологеми как «тождественной реитерации» мифа (Т. Бовсуновская) в большей или меньшей степени указывает на присутствие центра произведения, позволяет структурировать и упорядоченно

воспринимать его как систему, в которой даже элементы, не связанные с мифомиром, могут рассматриваться во взаимосвязи с теми или иными осевыми мифологемами.

Именно такое понимание мифологеми представляется удачной основой методологии, которая позволяет рассматривать массивы прозаических или даже поэтических художественных текстов как единую систему, в которой выделяется та или иная осевая мифологема.

Список литературы

1. Белевцова, С. Лінгвістичний статус міфологеми (лексикографічний аспект) / С. Белевцова // *Studia Linguistica*. – 2009. – Вип. 2. – С. 45–49.
2. Бовсунівська, Т. Міфологема як резистентний складник літератури / Т. Бовсунівська // *Дивослово : українська мова і література в навчальних закладах*. – 2010. – № 8 (641). – С. 49–52.
3. Большакова, А. Архетип, миф и память литературы / А. Ю. Большакова // *Архетипы, мифологеми, символы в художественной картине мира писателя : материалы Международной заочной научной конференции (г. Астрахань, 21–24 апреля 2010 г.)* / Под ред. Г. Г. Исаева. – Астрахань : Астраханский университет, 2010. – С. 7–14.
4. Большакова, А. Ю. Архетип – концепт – культура / А. Ю. Большакова // *Вопросы философии*. – 2010. – № 7. – С. 47–57.
5. Зборовська, Н. В. Психологічний аналіз літературознавства : посібник. / Н. В. Зборовська – К. : Академвидав, 2003. – 392 с.
6. Кемпбел, Дж. Герой із тисячею облич / Джозеф Кемпбел ; укр. пер. О. Мокровольський. – К. : Альтернативи, 1999. – 392 с.
7. Курята, Ю. В. Миф на перетині психологічних та філологічних наук / Ю. В. Курята // *Проблеми загальної та педагогічної психології*. – 2010. – Том XII, частина 4. – С. 225–232.
8. Лановик, М. Переклад і національне підсвідоме: теорія архетипів і міфопоетика / М. Лановик // *Південний архів. Філологічні науки : збірник наукових праць*. – 2003. – Вип. XXI. – С. 156–158.
9. Лисюк, Н. Поняття архетипу в народній культурі / Н. Лисюк // *Дух і Літера*. – 2001. – № 7/8. – С. 262–275.
10. Нямцу, А. До проблеми функціонування «літературних архетипів» у європейському загальнокультурному контексті / А. Нямцу // *Слово і час*. – 2009. – № 2 (578). – С. 3–14.
11. Пригодій, С. М. Архетип і компаративістика / С. М. Пригодій // *Проблеми семантики, прагматики та когнітивної лінгвістики : зб. наук. пр.* – 2007. – Вип. 11. – С. 281–286.
12. Сэмьюэлз, Э. Словарь аналитической психологии К. Юнга / Э. Сэмьюэлз, Б. Шортер, Ф. Плот ; пер. с англ. В. Зеленского. – СПб. : Азбука-классика, 2009. – 288 с.
13. Телегин, С. М. Термин «мифологема» в современном российском литературоведении / С. М. Телегин // *Архетипы, мифологеми, символы в художественной картине мира писателя. Материалы международной заочной научной конференции*. – Астрахань : Астраханский университет, 2010. – С. 14–16.
14. Українська фольклористика. Словник-довідник / Укладання і загальна редакція Михайла Чорнопиского. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2008. – 448 с.
15. Хиллман, Дж. Архетипическая психология / Дж. Хиллман. – М. : БСК, 1996. – 180 с.
16. Юнг, К. Г. Архетип и символ / К. Г. Юнг. – М. : Ренессанс, 1991. – 304 с.
17. Юнг, К. Г. Божественный ребёнок / К. Г. Юнг. – М. : Олимп, АСТ-ЛТД, 1997. – 400 с.
18. Юнг, К. Г. Душа и миф. Шесть архетипов / К. Г. Юнг ; пер. А. А. Спектор. – М. : АСТ, Мн. : Харвест, 2005. – 400 с.
19. Юнг, К. Г. Конфликты детской души [Электронный ресурс] / Карл Густав Юнг // *Конфликты детской души*. – М. : Канон+, 1997. – 336 с. – Режим доступа: <http://www.jungland.ru/node/1626> (дата обращения: 12.09.2017).
20. Юнг, К. Г. Об архетипах коллективного бессознательного [Электронный ресурс] / Карл Густав Юнг. – Режим доступа: <http://www.jungland.ru/node/1596> (дата обращения: 12.09.2017).
21. Юнг, К. Г. Психология бессознательного / К. Г. Юнг ; пер. с англ. под общей ред. В. Зеленского. – М. : Когито-Центр, 2010. – 352 с.
22. Bodkin, M. Archetypal patterns in poetry. Psychological studies of imagination [Электронный ресурс] / M. Bodkin. – London : Oxford University Press, 1965. – 340 p. – Режим доступа: https://openlibrary.org/books/OL24653314M/Archetypal_patterns_in_poetry (дата обращения: 12.09.2017).
23. Frye, N. *Anatomy of Criticism: Four Essays* / N. Frye. – Princeton : Princeton University Press, 1971. – 383 p.

Theoretical Studies of the Terms Archetype, Mythologeme, Archetypal Image

O.A. Moskalenko

Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

Received 14.09.2017

Abstract. The article analyses the way that some notions of the so called archetypal circle (archetype, mythologeme, archetypal image) are understood within the modern humanitarian studies. A short introduction into the history of the terms is given; some interpretations within psychoanalysis, linguistics, stylistics are given that help to enlighten difficulties that may emerge when these terms are used for literary studies. An amount of modern native and foreign criticism is analyzed thoroughly to demonstrate that the terms archetype and mythologeme cannot be taken as synonyms. The interpretation of the term mythologeme as «non-equal myth reiteration» is offered as one that can become basic for text-oriented studies.

Keywords: mythologeme, archetype, mytheme, mythocritic, archetypal analysis, image, symbol, thematology, motif.

For citation: Moskalenko O.A. Theoretical Studies of the Terms Archetype, Mythologeme, Archetypal Image. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2017, vol. 3, no. 3, pp. 52–59 (in Russ.).

About author: O.A. Moskalenko, PhD (Philology), Head of the Department “Theory and Practice of Translation” of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: kerulen@bk.ru.

References

1. Belevtsova S. Linguistic Status of the Mythologeme (Lexicographic Aspect). *Studia Linguistica*, 2009, issue 2, pp. 45–49 (in Russ.).
2. Bovsuniv'ska T. Mythologema as a Resistant Component of Literature. *Divoslovo*, 2010, no. 8 (641), pp. 49 – 52 (in Russ.).
3. Bol'shakova A. Archetype, Myth and Memory of Literature. *Arkhetipy, mifologemy, simvol'y v khudozhestvennoi kartine mira pisatelya : materialy Mezhdunarodnoi zaochnoi nauchnoi konferentsii (g. Astrakhan', 21–24 aprelya 2010 g.)*. Pod red. G.G. Isaeva [Archetypes, Mythologems, Symbols in the Art Picture of the Writer's World. Materials of the International Correspondence Scientific Conference, Astrakhan, April 21–24, 2010. Ed. G.G. Isaeva]. Astrakhan, Astrakhan University Publ., 2010, pp. 7–14 (in Russ.).
4. Bol'shakova A.Yu. Archetype – Concept – Culture. *Voprosy filosofii*, 2010, no. 7, pp. 47–57 (in Russ.).
5. Zborov'ska N.V. *Psikhoanaliz i literaturoznavstvo* [Psychoanalysis and Literature]. Kiev, Akademvidav Publ., 2003. 392 p.
6. Kempbel Dzh. *Geroi iz tisyacheyu oblich. Ukr. per. O. Mokrovols'kii* [Hero with a Thousand Faces. Ukraine translation O. Mokrovolsky]. Kiev, Al'ternativi Publ., 1999. 392 p.
7. Kuryata Yu. V. Myth at the intersection of psychological and philological sciences. *Problemi zagal'noi ta pedagogichnoi psikhologii*, 2010, vol. 12, part 4, pp. 225–232 (in Ukr.).
8. Lanovik M. Translation and National Subconscious: The Theory of Archetypes and Mythopoetics. *Pivdennii arkhiv. Filologichni nauki*, 2003, vol. 21, pp. 156–158 (in Ukr.).
9. Lisyuk N. The concept of archetype in folk culture. *Dukh i Litera*, 2001, no. 7/8, pp. 262–275 (in Ukr.).
10. Nyamtsu A. To the problem of the functioning of “literary archetypes” in the European general cultural context. *Slovo i chas*, 2009, no. 2 (578), pp. 3–14 (in Ukr.).
11. Prigodii S.M. Archetype and Comparative Studies. *Problemi semantiki, pragmatiki ta kognitivnoi lingvistiki*, 2007, issue 11, pp. 281–286 (in Ukr.).
12. Sem'yuelz E., Shorter B., Plot F., Sem'yuelz E. *Slovar' analiticheskoi psikhologii K. Yunga. Per. s angl. V. Zelenskogo* [Dictionary of Analytical Psychology by K. Jung. Trans. with English V. Zelensky]. St. Petersburg, Azbuka-klassika Publ., 2009. 288 p.
13. Telegin S.M. The Term “Mythologeme” in Contemporary Russian Literary Criticism. *Arkhetipy, mifologemy, simvol'y v khudozhestvennoi kartine mira pisatelya. Materialy mezhdunarodnoi zaochnoi nauchnoi konferentsii* [Archetypes, Mythologems, Symbols in the Artistic Picture of the Writer's World. Materials of the international correspondence scientific conference]. Astrakhan, Astrakhan University Publ., 2010, pp. 14–16 (in Russ.).

14. *Ukrains'ka fol'kloristika. Slovník-dovidník. Ukladannya i zagal'na redaktsiya Mikhaïla Chornopyskogo* [Ukrainian Folklore. Dictionary-Reference Book. Stacking and general edition of Michael Chornopysky]. Ternopil, Pidruchniki i posibniki Publ., 2008. 448 p.
15. Hillman J. *Arkhetipicheskaia psikhologiya* [Archetypal Psychology]. Moscow, BSK Publ., 1996. 180 p.
16. Yung K.G. *Arkhetip i simvol* [Archetype and the Symbol]. Moscow, Renessans Publ., 1991. 304 p.
17. Yung K.G. *Bozhestvennyi rebenok* [Divine Child]. Moscow, Olimp Publ., AST-LTD Publ., 1997. 400 p.
18. Yung K.G. *Dusha i mif. Shest' arkhetipov. Per. A.A. Spektor* [Soul and the Myth. Six Archetypes. Trans. A.A. Spektor]. Moscow, AST Publ., Minsk, Kharvest Publ., 2005. 400 p.
19. Yung K.G. *Konflikty detskoi dushi* [Conflicts of the Children's Soul]. Moscow, Kanon+ Publ., 1997. 336 p. Available at: <http://www.jungland.ru/node/1626> (accessed 12.09.2017).
20. Yung K.G. *Ob arkhetipakh kollektivnogo bessoznatel'nogo* [On Archetypes of the Collective Unconscious]. Available at: <http://www.jungland.ru/node/1596> (accessed 12.09.2017).
21. Yung K.G. *Psikhologiya bessoznatel'nogo. Per. s angl. pod obshchei red. V. Zelenskogo* [Psychology of the Unconscious. Trans. with English under the general ed. V. Zelensky]. Moscow, Kogito-Tsentr Publ., 2010. 352 p.
22. Bodkin M. *Archetypal Patterns in Poetry. Psychological Studies of Imagination*. London, Oxford University Press, 1965. 340 p. Available at https://openlibrary.org/books/OL24653314M/Archetypal_patterns_in_poetry (accessed 12.09.2017).
23. Frye N. *Anatomy of Criticism: Four Essays*. Princeton, Princeton University Press, 1971. 383 p.

Статью к печати рекомендовал М. В. Норец, доктор филологических наук, доцент, заведующий кафедрой «Теория и практика перевода» Института иностранной филологии Таврической академии КФУ имени В. И. Вернадского, e-mail: kafperev@mail.ru.

Дискурсивные стратегии переформатирования картины мира в британских газетах середины XIX века

Мария Юрьевна Некрасова

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Ирина Георгиевна Серова

*ГАОУ ВО ЛО «ЛГУ им. А. С. Пушкина»
Петербургское шоссе 10, Пушкин, Санкт-Петербург, 196605, Российская Федерация*

Статья поступила 12.09.2017

Аннотация. Статья посвящена анализу переформатирования картины мира в британском публичном военно-политическом дискурсе середины XIX века. На материале популярных британских газет XIX века изучаются механизмы и стратегии формирования ориентиров и стереотипов общественного мнения в соответствии с идеологической концепцией властных структур. Особое внимание уделяется когнитивной доминанте свой / чужой, формируемой посредством оценочной концептуализации, рассудочных и эмоциональных средств воздействия. Выявлено, что дискурсивные стратегии переформатирования осуществляются посредством механизмов смысловых замен, переноса оценочного фона, аффирмации и негации, что влечёт за собой смещение по оси свой / чужой и приводит к новому пониманию политических друзей и врагов.

Ключевые слова: политический дискурс, Крымская война, свой / чужой, дискурсивные стратегии, смысловая замена, концептуализация, аффирмация, негация, переформатирование, оценка.

Для цитирования: Некрасова, М. Ю. Дискурсивные стратегии переформатирования картины мира в британских газетах середины XIX века / М. Ю. Некрасова, И. Г. Серова // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2017. – Т. 3. – № 3. – С. 60–65.

Об авторах: М. Ю. Некрасова, старший преподаватель кафедры «Теория и практика перевода» Гуманитарно-педагогического института федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, г. Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: nekramar@mail.ru; И. Г. Серова, кандидат филологических наук, профессор кафедры «Английская филология» Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования Ленинградской области «Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина», Петербургское шоссе 10, Пушкин, Санкт-Петербург, 196605, Российская Федерация, e-mail: irina_serova@list.ru.

Постановка проблемы. Вторая половина двадцатого века ознаменована появлением и успехами политической лингвистики, которая ведёт отсчёт от романа Дж. Оруэлла «1984», в послесловии к которому автор изложил принципы своего ныне знаменитого «новояза» (Newspeak). Наиболее заметные результаты в описании политического дискурса были достигнуты в работах таких лингвистов, как Т. ван Дейк, Х. Вайнрих, Д. Болинджер, Р. Блакар, П. Серио, А. Вежбицкая, Р. Водак, Г.Г. Почепцов, В.З. Демьянков, Е.И. Шейгал и др.

Организация ментального пространства политического дискурса обусловлена рядом причин, которые Г.Г. Почепцов связывает с парадоксами ком-

муникации в сфере массмедиа. Такими парадоксами можно считать, например, парадокс несимметричности, который заключается в фиксации ролей, приводящей к отсутствию обратной связи (одни всё время говорят, а другие только слушают), хотя в обычной коммуникации всё время происходит смена ролей; парадокс селекции, когда из множества событий освещаются только те, которые пропущены через ценностные фильтры в соответствии с позицией адресанта; парадокс мифологической интерпретации, предполагающий приоритет события, которое укладывается в мифологическую схему интерпретатора и т.д. Таким образом, массмедиа создают такое ментальное пространство, которое

по своей фантомности (нереальности) можно сравнить только с пространством художественного дискурса [5, с. 357–358].

В настоящее время возможности изучения политического дискурса расширились в связи с успешным развитием теории речевых актов, политологического литературоведения и когнитивной лингвистики. «Политологическое литературоведение исследует макроструктуры политического дискурса: смену и мотивацию сюжетов, мотивов, жанров и т.п., – то есть рассматривает дискурс с помощью литературоведческого инструментария» [1]. В исследованиях последних лет предлагается объяснить создаваемую в прессе картину мира через использование следующих когнитивных механизмов и стратегий: когнитивных механизмов установления когнитивной доминанты (в данном случае противопоставления «свой – чужой»), механизма переакцентуации, стратегии смысловых замен, создания «смыслового окна» и переноса оценочного фона [4, с. 5], аффирмации и негации [1].

Цель статьи – изучение и описание когнитивных механизмов и стратегий, при помощи которых сформирована дискурсивная картина Крымской войны в британской прессе середины XIX века.

Материалом исследования послужили выпуски газет The Times, The Daily News и The Illustrated London News середины XIX века.

Военные события, как и любые политические изменения в обществе, получают своё осмысление и интерпретацию в общественном сознании. Посредством СМИ осуществляется обработка и передача знаний о мире, которые неизбежно носят оценочный характер. «По степени интенсивности воздействия политическая коммуникация представляет собой сильную прагматическую разновидность, так как именно в этом типе дискурса преобладают достаточно сильные формы воздействия. Кроме того, она характеризуется наличием очевидной субъективной оценочности, преимущественно эксплицитного характера, обилием как рассудочных, так и эмоциональных средств воздействия» [3, с. 35].

Люди постоянно обращаются к газетам как к источнику знаний о мире, поэтому контроль над публичным дискурсом – это контроль над сознанием аудитории. В связи с этим важным становится анализ роли агентов в лице авторов и редакторов статей, так как «языковое конструирование дискурсивной картины мира заключается в согласовании фактов в соответствии с пониманием правды» [6].

Национальные газеты и журналы используют архетипы общественного сознания, устанавливая

ориентиры и стереотипы оценки общественного мнения, выполняя идеологический заказ властных структур.

Военное противостояние формируется в прессе через создание когнитивной доминанты свои / чужие (наши / враги) – *allies / enemy* [2, с. 123]. Ценностный аспект содержания дискурсивной картины мира представлен способами номинации действующих лиц и характеристикой действий сторон, вовлечённых в конфликт.

Так, на протяжении веков Великобритания и Франция были врагами. Россия с момента установления дипломатических отношений в XVI веке считалась британским союзником. Ярким примером такого политического противостояния начала XIX века является союз в войне против Наполеона. Русская армия оценивается очень высоко и имеет всеобщую поддержку и восхищение. «*These two (Russian) armies are equally fine and numerous; the troops composing them have excited universal admiration by their fine appearance and the martial ardour that animates them*» [12]. Боевой пыл русских воинов особо отмечен в британской прессе. Образ Александра I представлен титулом *His Majesty the Emperor Alexander, the Emperor of Russia*. В данном синонимическом ряду используется также словоформа *Sovereign*. Согласно словарю *Merriam-Webster Dictionary online*, данные номинации имеют значение монарха, верховного правителя государства и характеризуют официальное уважительное отношение к главе государства (*Emperor – supreme male monarch of an empire. Sovereign – a) one possessing or held to possess supreme political power or sovereignty; b) one that exercises supreme authority within a limited sphere* [7]).

С именами русского царя связывают окончание бед и страданий, охвативших Европу: «*The 30th of August (filth September) was the Emperor Alexander's name day. This day was set apart to return thanks to God for having put an end to all the calamities that have ravaged Europe*» [13]. Таким образом, посредством номинации, эмоциональных средств воздействия: *excited universal admiration, to return thanks to God, martial ardour that animates them* – создаётся положительная оценка действий союзника.

В середине XIX века политическая ситуация меняется. Крымская война 1853–1856 гг. – одно из крупнейших событий европейской истории середины XIX в., в котором Великобритания, в союзе с Францией и Турцией, воевала против России. Даже по истечении полутора веков событие по-прежнему привлекает большой интерес исследователей, в том

числе лингвистов, так как эта война стала первым в мировой истории конфликтом, который широко и достаточно оперативно освещался в британской прессе.

Публичный политический дискурс отражает мифологизированное понимание Крымской войны, насаждаемое британской журналистикой. Переформатированию подвергается основная ось военного дискурса – *allies / enemy*. Так, в опубликованном в газете The Times от 31 марта 1854 года обращении Её Величества к Парламенту: «*Her Majesty thinks it proper to acquaint the House of Lords that the negotiations in which Her Majesty, in concert with her allies, has for some time past been engaged with His Majesty the Emperor of All the Russias have terminated, and that Her Majesty feels bound to afford active assistance to her ally the Sultan against unprovoked aggression ... Her Majesty's just expectations have been disappointed, and Her Majesty relies with confidence on the zeal and devotion of the House of Lords, and on the exertions of her brave and loyal subjects to support her in her determination to employ the power and resources of the nation for protecting the dominions of the Sultan against the encroachments of Russia*» [14]. Действия противника характеризуются такими словосочетаниями, как *encroachments of Russia, unprovoked aggression* (негация), а собственные действия – такими словосочетаниями, как *to afford active assistance, to protect the dominions* (аффирмация).

В основе дискурсивного создания и внедрения в сознание читателей новых стереотипов лежит использование стратегии негации через выбор оценочной лексики: «*Hence it is that though the results of the campaign ... are most mortifying to Russia. Moldavia and Walachia have been evacuated; the army of the Caucasus is in full retreat; the waters of the Baltic have been held by English and French fleets, and its Russian shores harassed during the whole summer, ...; the trade of Russia is paralyzed; St. Petersburg is discontented; the Russian nobles are impoverished by their "voluntary" contributions to the war-fund Russia has been paralyzed and panic stricken, though the Allies have dallied, and abstained from putting forth half their strength*» [10]. Россия характеризуется негативно окрашенными эпитетами *desperate, mortifying, paralyzed, panic-stricken, discontented*, номинациями *weakness, incapacity*, словосочетаниями *seem to have been completely beaten, be not able to oppose, to be in full retreat*. Превосходство британской армии подтверждается усилительными конструкциями

most successfully, too wise, sufficiently prompt and rapid.

Особо интересна репрезентация образа русского царя Николая I. «*Every one, seeing the first fruits of the AUTOCRAT'S iniquity, must have felt convinced that the CZAR is one of those gigantic pests to the human race which it is the duty of society to put down*» [8]. Для концептуализации образа в статьях газеты The Times и The Daily News использует следующий синонимический ряд: *the Emperor of All the Russias, Emperor of Russia, Autocrat, despot, Czar, Sovereign*.

«Император Всея Руси» (*the Emperor of All the Russias*) – официальный термин, который используется для официальных объявлений и при публикации официальных документов. В новостных статьях используются в основном существительные *Emperor, Autocrat, despot, Czar*, которые транслируют представление об абсолютной власти. Merriam-Webster Dictionary online определяет перечисленные номинации как: «*Autocrat – a) a person ruling with unlimited authority; b) one who has undisputed influence or power; despot – a) a ruler with absolute power and authority; b) a person exercising power tyrannically; Czar – emperor; the ruler of Russia*» [7].

Слова *Czar* (от «цезарь») и *Emperor* имеют латинское происхождение, *Autocrat* и *despot* – греческое, обозначая правителей прошлой эпохи – эпохи рабовладельческого строя. ИмPLICITное сообщение сводится к тому, что Англия и Франция находятся в своём государственном развитии на ступень выше, чем Россия, которая характеризуется как варварская, рабовладельческая страна, отстающая в своём развитии, ведь Великобритания прошла стадию абсолютной монархии ещё в XVII веке. Дискредитация России как противника усиливается критикой русского царя, на которого возлагается вся ответственность за военные действия: «*<...> but in 1853 the reckless ambition and obstinate self-will of the mad Son of the mad Paul had placed the two States in hostile relations*» [9]. Его действия характеризуются как неадекватные, что подкрепляется дискредитирующей номинацией *the mad Son of the mad Paul*. Интересно отметить, что Александр I тоже был сыном Павла I и родным братом Николая I, но в британской прессе на этом факте внимание не акцентируется, имеет место селекция и фильтрация информации, а также смещение массового сознания в сторону позиции адресанта.

Концептуализация образа Николая I дополняется унижением через зоосемию: *to chain him*, то есть «посадить его (царя) на цепь», как дикого зверя; *(not) to fall into a trap of Autocrat* «(не) попасть в

ловушку» (обычно расставляемую охотником). «*If after such unquestionable indications of weakness the inveterate enemy of the tranquillity and liberty of Europe is not effectually manacled before the war concluded, a terrible responsibility will rest upon those Governments who have it in their power to chain him*» [10].

Таким образом, британская пресса формировала в дискурсивной картине мира британцев образ «чужого» (русского царя) как дикого зверя, паразита, хитрого охотника, как неадекватного правителя, обладающего абсолютной властью и не признающего прогресса цивилизации.

Репрезентация союзников в выгодном свете потребовала полного переформатирования образа России и представления о её роли в европейском мире. Так как Великобритания и Россия прежде были союзниками в борьбе с Наполеоном, для создания негативного образа Российского государства понадобились значительные усилия. С другой стороны, необходимо было создать положительный образ Франции, считавшейся испокон веков злейшим врагом англичан. Турция, восточное мусульманское государство, создавшее себе репутацию притеснителя европейских народов в период османской империи, тоже должна была получить положительную оценку. Французов называют *gallant allies*, характеризуя их как *la grande armee*, восхваляют дух социального равенства, царящий в их армии (*spirit of social equality*), подчёркивая прогрессивность их страны: «*The French soldiers have the traditions of la grande armee constantly in mind, and are animated by that spirit of social equality which prevails to a greater extent in France than in any other country of Europe*» [11].

Для концептуализации турок и русских как своих и чужих использовались и визуальные средства. Так, Illustrated London News 21 января напечатали в полную страницу одну за другой две иллюстрации: «Султан, следующий в мечеть в Константинополе» и «Император Николай, Великий принц Александр и придворные в Санкт-Петербурге». Султан был изображён в простом плаще со скромно опущенными глазами. Царь, наоборот, был облачён в шлем, украшенный орлом, а его свита выглядела воинственно в своих одеждах и надменна в манерах. Принимая во внимание существующие предрассудки, эти методы были довольно эффективными, так как газетам верили чрезвычайно и их утверждения, по сути, являлись действенной поддержкой войны [2, с. 127].

Представляет интерес и репрезентация Крыма как места боевых действий. Газеты объясняют высадку десанта и действия британской армии тем, что эта территория несправедливо принадлежит России.

«*When the Russians seized the Crimea its inhabitants, the Tartars, left it in great numbers in disgust. The great bulk of its present inhabitants, however, are still of Tartar race, and nourish a considerable hatred to their Russian conquerors. This feeling may be found to manifest itself greatly to our advantage should the Czar's troops be quickly and thoroughly beaten, and the French and English commanders contrive to convince the natives of the Crimea that our war is not with them, but with the despot who has enslaved their country and its people*» [10]. Слово *despot* в данном случае усиливается лимитирующим определением *who enslaved*. Действия России представлены глаголами и словосочетаниями с негативной окраской *seized the Crimea, enslaved their country, took forcible possession of the country*, а отношение жителей Крыма – крымских татар к «захватчикам» характеризуется существительными *disgust, hatred, conquerors*. Следовательно, в сознании британцев война, которая ведётся Великобританией на территории России, конструируется как война за свободу и цивилизацию, против варварства, рабства и агрессии, так как враг грозит нападением и экспансией.

Выводы. Таким образом, британской прессой середины XIX века с помощью переакцентуации, смысловых замен, рассудочных и эмоциональных средств воздействия создаются необходимые правящему классу стереотипы и предрассудки. Противопоставление *allies / enemy* конструируется посредством создания когнитивной доминанты «свой / чужой», где «свой» – это британцы, французы и турки, которые ведут справедливую войну, а «чужой» – Россия и её царь, поработивший жителей Крыма. Образ России конструируется как образ страны варваров, отстающей в развитии и управляемой сумасшедшим. Это мифологическая «зона хаоса», опасная и враждебная. Переформатирование приводит к новому пониманию друзей и врагов, например через фигуру умолчания (замалчивание крайне болезненного вопроса о союзничестве с бывшим врагом – Францией). При помощи стратегий аффирмации и негации внедряется положительная репрезентация нового союзника (Турции) и создаётся отрицательный образ бывшего союзника (России).

Список литературы

1. Демьянков, В. З. Политический дискурс как предмет политологической филологии / В. З. Демьянков // Политическая наука. Политический дискурс: история и современные исследования. – М., 2002. – № 3. – С. 32–43.
2. Ищенко, Н. А. Мифотворчество в военном дискурсе: национальный миф о Крымской войне 1853–1856 годов в литературе Великобритании второй половины XIX века : дис. ... д-ра филол. наук 10.01.04 / Наталья Анатольевна Ищенко. – Симферополь, 2007. – 426 с.
3. Морозова, О. Н. Политический рекламный дискурс в интернет-пространстве Великобритании (на материале персональных сайтов членов парламента Великобритании) : дис. ... д-ра филологических наук : 10.02.04 / Ольга Николаевна Морозова. – Санкт-Петербург, 2012. – 347 с.
4. Ноблок, Н. Л. Авторские стратегии в англоязычном политическом дискурсе: на материале теледебатов Дж. Буша – Дж. Керри : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Наталия Львовна Ноблок. – Тамбов, 2007. – 22 с.
5. Почепцов, Г. Г. Теория коммуникации / Г. Г. Почепцов. – М. : Рефл-бук Ваклер, 2001. – 651 с.
6. Чахур, В. Дискурсивная картина мира / В. Чахур // La Table Ronde: Лингвистика дискурса и перспективы её развития в парадигме современной славистики. – Минск : РИВШ, 2013. – Вып. 2. – С. 118–122.
7. Merriam-Webster Dictionary online [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://www.merriam-webster.com/>.
8. The Daily News, London. – 1854. – Friday, December 4. – P. 4.
9. The Daily News, London. – 1854. – Friday, September 22. – P. 4.
10. The Daily News, London. – 1854. – Thursday, September 21. – P. 4.
11. The Daily News, London. – 1854. – Tuesday, November 7. – P. 4.
12. The Times, London. – 1815. – Tuesday, June 20. – P. 2.
13. The Times, London. – 1815. – Wednesday, September 23. – P. 2.
14. The Times, London. – 1854. – Friday, March 31. – P. 7.

Discursive Strategies of Redesigning the World View in the British Newspapers of the Middle of the 19th Century

M. Yu. Nekrasova

*Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation*

I. G. Serova

*Pushkin Leningrad State University
10 Petersburg St., Puschkin, St. Petersburg, 196605, Russian Federation*

Received 12.09.2017

Abstract. The article tackles the problem of redesigning the world view in British public military-political discourse of the middle of the 19th century. Based on the popular British newspapers of the 19th century it analyses the mechanisms and strategies of setting the markers and stereotypes of the public opinion according to the ideological conception of the ruling authorities. The main attention is focused on the cognitive juxtaposition – allies / enemies, formed with the help of the evaluative conceptualization, mental and emotional impact techniques. The discursive strategies of redesigning are defined to be carried out with the help of the following mechanisms – semantic changes, evaluative background transposition, affirmation and negation, that leads to the shift of the juxtaposition – allies / enemies and results in the new understanding of political friends and opponents.

Keywords: political discourse, Crimean War, allies/enemy, discursive strategies, conceptualization, semantic changes, affirmation, negation, redesigning, evaluation.

For citation: Nekrasova M. Yu., Serova I. G. Discursive Strategies of Redesigning the World View in the British Newspapers of the Middle of the 19th Century. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2017, vol. 3, no. 3, pp. 60–65 (in Russ.).

About authors: M.Yu. Nekrasova, Associate Lecturer of the Department “Theory and Practice of Translation” of the Institute of Humanities and Pedagogics of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: nekramar@mail.ru; I.G. Serova, PhD (Philology), Professor of the Department “English Philology of the Pushkin Leningrad State University, 10 Petersburg Highway, Pushkin, St. Petersburg, 196605, Russian Federation, e-mail: irina_serova@list.ru.

References

1. Dem'yankov V.Z. Political Discourse as a Subject of Political Science Philology. *Politicheskaya nauka. Politicheskii diskurs: istoriya i sovremennye issledovaniya* [Political Science. Political Discourse: History and Modern Research]. Moscow, 2002, no. 3, pp. 32–43 (in Russ.).
2. Ishchenko N.A. *Mifotvorchestvo v voennom diskurse: natsional'nyi mif o Krymskoi voine 1853–1856 godov v literature Velikobritanii vtoroi poloviny XIX veka. Diss. dok. filol. nauk* [Myth-Making in Military Discourse: The National Myth About the Crimean War of 1853–1856 in the Literature of Great Britain of the Second Half of the XIX century. Dr. Sci. Diss. (Philol.)]. Simferopol, 2007. 426 p.
3. Morozova O.N. *Politicheskii reklamnyi diskurs v internet-prostranstve Velikobritanii (na materiale personal'nykh saitov chlenov parlamenta Velikobritanii). Diss. dok. filol. nauk* [Political Advertising Discourse in the Internet Space of Great Britain (On the Material of Personal Websites of Members of the British Parliament). Dr. Sci. Diss. (Philol.)]. St. Petersburg, 2012. 347 p.
4. Noblok N.L. *Avtorskie strategii v angloyazychnom politicheskom diskurse: na materiale teledbatov Dzh. Busha – Dzh. Kerri. Avtoref. dis. kand. filol. nauk* [Author's Strategies in the English-Language Political Discourse: On the Material of J. Bush's televised debates – J. Kerry [Extended Abstract of Dr. Sci. Diss. (Philol.)]. Tambov, 2007. 22 p.
5. Pocheptsov G.G. *Teoriya kommunikatsii* [The Theory of Communication]. Moscow, Refl-buk Vakler Publ., 2001. 651 p.
6. Chakhur V. Discourse Picture of the World. *La Table Ronde: Lingvistika diskursa i perspektivy ee razvitiya v paradigme sovremennoi slavistiki* [La Table Ronde: Linguistics of Discourse and Prospects of Its Development in the Paradigm of Modern Slavic Studies]. Minsk, RIVSh Publ., 2013, issue 2, pp. 118–122 (in Russ.).
7. *Merriam-Webster Dictionary online*. Available at: <http://www.merriam-webster.com/> (accessed 11.09.2017).
8. *The Daily News*, London, 1854, Friday, December 4, p. 4.
9. *The Daily News*, London, 1854, Friday, September 22, p. 4.
10. *The Daily News*, London, 1854, Thursday, September 21, p. 4.
11. *The Daily News*, London, 1854, Tuesday, November 7, p. 4.
12. *The Times*, London, 1815, Tuesday, June 20, p. 2.
13. *The Times*, London, 1815, Wednesday, September 23, p. 2.
14. *The Times*, London, 1854, Friday, March 31, p. 7.

Статью к печати рекомендовала И. А. Тяллева, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой «Иностранные языки и методика обучения» ГПИ СевГУ, e-mail: iratyalleva@yandex.ru.

**«Что видит глаз, о чём шепнут уста...»
(одиночные причастия в сочетании с соматической лексикой
в поэтическом языке Иосифа Бродского)**

Ольга Геннадьевна Твердохлеб

*ФГБОУ ВПО «Оренбургский государственный педагогический университет»
ул. Советская 19, Оренбург, 460844, Российская Федерация*

Статья поступила 23.03.2017

Аннотация. Обосновывается идея о том, что употребление одиночных причастий оказывается значимой характеристикой идиостиля И. Бродского. Утверждается, что наличие определённой временной семантики обусловили активное употребление в поэтических текстах Бродского в сочетании с разными соматическими номинациями одиночных причастных форм. Описываются и иллюстрируются грамматические особенности одиночных причастий разного залога и времени, употреблённых для характеристики соматизмов. Указывается, что наибольшую частотность обнаруживают причастия страдательного залога. Делаются выводы о связи высокой употребительности причастий прошедшего времени для характеристики соматизмов с пониманием поэтом прошедшего как наиболее приемлемого для него времени. Приёмы исследования языка поэзии Иосифа Бродского, предложенные в данной работе, могут быть использованы при анализе поэтики других авторов.

Ключевые слова: причастие, соматизмы, части тела, внутренние органы, идиостиль, И. Бродский.

Для цитирования: Твердохлеб, О. Г. «Что видит глаз, о чём шепнут уста...» (одиночные причастия в сочетании с соматической лексикой в поэтическом языке Иосифа Бродского) / О. Г. Твердохлеб // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2017. – Т. 3. – № 3. – С. 66–71.

Об авторе: О. Г. Твердохлеб, кандидат филологических наук, доцент кафедры языкознания и методики преподавания русского языка Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Оренбургский государственный педагогический университет», ул. Советская 19, Оренбург, 460844, Российская Федерация, e-mail: ogtwrd@gmail.com.

Актуальность работы. В современной науке подчёркивается особая значимость междисциплинарных исследований на стыке литературоведения и лингвистики, требующих изучения лексики, семантики и стилистики художественного языка в единстве с поэтикой. Исследование же человека, на протяжении веков остающегося в центре внимания физиологов, психологов и философов, литературоведов и лингвистов, обусловило интерес к сфере телесного. Поэтому исследование соматизмов как номинаций частей тела и органов человека, употреблённых в художественном тексте в сочетании со словами-характеристиками, выявляющими внешние и внутренние признаки персонажа и тем усиливающими функциональную нагруженность соматизма, является актуальным.

Обзор литературы. В лингвистике последнего времени накоплен немалый опыт изучения соматической лексики (Ю.Д. Апресян, Н.Д. Арутюнова, Р.М. Вайнтриб, Д.Б. Гудков, А.А. Занковец, К.Г. Завалишина, А.О. Кармышаков, М.А. Ковшова, А.М. Ко-

чеваткин, Г.Е. Крейдлин, А.Б. Летучий, С.И. Переверзева, О.В. Старых, Е.В. Урысон, А.А. Уфимцева, А.Д. Шмелёв и мн. др.). Однако до сих пор остаётся много невыясненного.

Постановка проблемы. По словам И. Бродского, пространство для него «действительно и меньше, и менее дорого, чем время. Не потому, однако, что оно меньше, а потому, что оно – вещь, тогда как время есть мысль о вещи. Между вещью и мыслью, скажу я, всегда предпочтительней последнее...» [1, с. 156]. Разделяя точку зрения о причастии как значимой характеристики идиостиля поэта [3], в этой работе мы опишем особенности функционирования причастий, в частности в языке поэтического текста И. Бродского, обладающих определённой временной семантикой, а потому и особой «энергией» процессуальности.

Целью статьи является описание грамматических особенностей причастий, художественно употреблённых в сочетаниях с разными названиями частей тела и внутренних органов человека и исто-

рически [11] передающих своими грамматическими категориями характерную для поэтического мироощущения И. Бродского идею времени [12 и др.].

В работе использовались **приёмы** описательно-го, стилистического и количественного анализов.

Объектом данного исследования является поэтический язык Иосифа Бродского.

Предметом исследования стали стихотворные конструкции с причастиями, функционирующие в поэзии И. Бродского в сочетании с соматическими номинациями. При этом за причастием признавалось сохранение двойной семантической и морфологической сущности, «даже в позиции согласованного препозитивного определения, позиции, первичной для имени прилагательного» [5, с. 121] (см. также: [4; 6]).

Материалом исследования послужило электронное собрание сочинений И. Бродского [2] (иллюстративные примеры в статье приводятся только по этому собранию), в результате сплошной выборки из которого обнаружено свыше 2 тысяч примеров с атрибутивной характеристикой причастными формами разных объектов и понятий реального мира (см., в частности, анализ лексики тематических групп растительного, животного и водного мира, в сочетании с атрибутивным признаком, проведённый нами в: [8; 9; 10]). Из них 275 словоупотреблений различных соматических номинаций в сочетании с разными причастными формами (более 13% от общего числа конструкций, выявленных нами в поэтических текстах Бродского), в частности:

- а) с одиночным причастием (132 единицы), напр.: *Сросшиеся брови / ассиметричность подбородка* («Горбунов и Горчаков»); ...*начисто забыв / намыленную голову клиента* («Post aetatem nostram»). Приведём примеры, где поэт повторяет сразу две одиночные причастные формы: *Накрашенным закрытым ртом / лицо кричит* («Ritratto di donna»);
- б) с причастием, вместе с зависимыми словами образующим причастный оборот (143 примера), напр.: ...*удивлённо поднятая бровь* («Шесть лет спустя»); *Голова, / отрубленная скульптором при жизни* («Бюст Тибетия»). Есть и несколько (обычно два) причастных оборотов, относящихся к одному главному слову: ...*от брошенного на них якобы для остротки / взгляда, скорей привыкшего не к ширине полей* («Новая жизнь»); ...*и обращает скрытый поволокой, / верней, вооружённый ею взор / к звезде* («Чаепитие»).

Как видим, количественные данные свидетельствуют, что соматизмы в поэзии Бродского атрибутивно характеризуются приблизительно одинаково причастиями как одиночными, так и в структуре придаточного оборота. Эта статья посвящена исследованию грамматических особенностей причастий, аккумулирующих значительную выразительность, экспрессию русского языка и употреблённых только одиночно.

Причастия страдательного залога

Гораздо чаще (80 случаев) для поэтического изображения частей тела и органов человека И. Бродский вводит одиночные причастия страдательного залога.

- 1). Наиболее частотными являются страдательные причастия прошедшего времени (77 случаев), образованные следующими суффиксами:
 - суффиксом *-енн-* (*-ённ-*) (34): ...*у удивлённой брови* («Элегия»); *Снова пришла лиса с подведённой бровью* («Воронья песня»); ...*рощищу всклокоченных волос* («Феликс»); ...*секиры острое и усечённый волос* («На столетие Анны Ахматовой»); ...*стоят дома в прищуренных глазах* («Шествие»); ...*в космосе видно всё / невооружённым глазом* («Вертумн»); ...*раздвоенная заячья губа* («В канаве гусь, как стереотруба»); ...*как ругань с расквашенных губ* («Литовский ноктюрн: Томасу Венцлова»); ...*к воспалённому нёбу* («Декабрь во Флоренции»); «Я думаю, *разрушенная печень*» («Горбунов и Горчаков»); *Накрашенным закрытым ртом / лицо кричит* («Ritratto di donna»); ...*можешь выпустить посох из натруженных рук* («Торс»);
 - суффиксом *-нн-* (*-н-*) (11): ...*и на закованной грудь* («Шествие»); ...*ломаным, обветшалым / плоским зубам* («Декабрь во Флоренции»); ...*в зализанной крови* («Холмы»); ...*нарисованные лица* («Отнюдь не вдохновение, а грусть...»); ...*в белом царстве спрятанных лиц* («Новый год на Канатчиковой даче»); ...*да и шпилей – что задранных ног* («Время года – зима. На границах спокойствие. Сны...»); ...*профиль красавицы с рваной раной* («В Англии. III. Сохо»);
 - суффиксом *-т-* (32): *Недоуменье непотёртых глаз* («Шествие»); ...*с залитыми глазами жили* («На независимость Украины»); ...*согнутое колено* («В Англии»); *Лишь слипшиеся пряди* (Из «Школьной антологии»); *Подле каждой, на кромке / тротуа-*

ра, с рукою / протянутой – по мексиканке / с грудным младенцем («Мексиканский романсеро»).

Для характеристики соматических номинаций страдательными причастиями прошедшего времени И. Бродский особо предпочитает конкретные лексемы, в частности:

- среди причастий, образованных при помощи - суффикса -енн- (-ённ-) лексемы: ♦ опущенный / приспущенный (4): ...в его опущенные веки («Окна»); ...как опущенные веки («Горбунов и Горчаков»); ...твой образ, в приспущенных веках («Отрывок»); ...смотритель приспущенных век («А. А. А.»); ♦ закушенный / прикушенный (3): ...с закушенной губой («Горение»); Утром нам отсюда прочь, / вниз, с закушенной губой («В горах»); ...с прикушенной губой («Занёшь с прикушенной губой...»); ♦ напряжённый (2): Но в чьём-то напряжённом взоре («Мир одеял разрушен сном...»); ...так тяжёлый напряжённый взор («Сознание, как шестой урок...»); ♦ намыленный (2): ...начисто забыв / намыленную голову клиента («Post aetatem nostram»); ...на белую намыленную щеку / заснувшего («Post aetatem nostram»); ♦ освящённый (2): ...блестело освящённое плечо < ... > белела освящённая рука («Зофья»); ♦ обнажённый (2): ...чёрными обнажёнными руками («Памяти Феди Добровольского»); ...белеют обнажённые тела («Шествие»);
- среди причастий, образованных при помощи - суффикса -т- лексемы: ♦ открытый / раскрытый / неприкрытый / закрытый (8): В открытом и в смежающемся взоре («Горбунов и Горчаков»); ...с открытого лица калитки («Загадка ангелу»); ...с полуоткрытыми ртами («Августовские любовники»); ...раскрытым ртом («Квинтет»); ...из глаз его раскрытых («Сонет»); ...припадаешь к её неприкрытой < ... > грудь («Литовский ноктюрн: Томасу Венцлова»); ...опричь своего неприкрытого срама («Время года – зима. На границах спокойствия. Сны...»); ...закрытым ртом / лицо кричит («Ritratto di donna»); ♦ разбитый / взбитый / выбитый (5): ...с разбитым жизнерадостным лицом («Шествие»); ...с разбитой мордой («Пьяцца Матте'и»); ...люди с разбитым сердцем («Современная песня»); ...взбитых причёсок («Венецианские строфы»); ...за выбитыми зубами

(«Деревянный лаокоон...»); ♦ разжатый / сжатый (4): ...всю жизнь свою с разжатыми руками («Шествие»); разжатых рук любви и горя, / разжатых рук, путей назад («Петербургский роман»); Человек – только автор / сжатого кулака («Наподобье стакана...»); ♦ мятый / смятый (3): Прохожий с мятым / лицом («Лагуна»); ...обращаются мятой своей щекой / к электрической цапле («Колыбельная Трескового Мыса»); Старые часы, правильно стрекоча, / радуют ввечеру смятые перепонки («Октябрьская песня»); ♦ сомкнутый (2): Сомкнутых век < ... > сомкнутых глаз («Волосы за висок...»).

2). Единично употребляются страдательные причастия настоящего времени (всего 3 конструкции), образованные:

- суффиксом -им- (2): ...о незримых пальцах («С видом на море»); ...зажат между невидимых, но скуд / пространства (что есть форма татарвы) («Посвящается стулу»); ...их нестерпимый вид («Песня пустой веранды»);
- суффиксом -ем- (1): ...какой-то не- / покидаемый вид («Натюрморт»).

Причастия действительного залога

Немного реже (52 случая) поэт атрибутивно характеризует соматическую лексику с помощью причастия действительного залога.

1). Здесь частотны причастия прошедшего времени (34 случая):

- с суффиксом -ви- (16): ...остекленевший взор («Робинзоада»); ...сжимаемая поредевшие виски («Зофья»); ...и губы побледневшие слились («Шествие»); ...с посиневшими пальцами («Горбунов и Горчаков»); ...смотрю на затвердевшие седины («20 сонетов к Марии Стюарт»); Одичавшее сердце («Деревянный лаокоон...»);
- образованные суффиксом -и- (18): Поэт потухший поднимает взор («Шествие»); ...но обмякшее тело и лужу крови («Итак, пригревает. В памяти, как на меже...»); Лишь слипшиеся пряди («Из „Школьной антологии“»).

Среди причастий действительного залога прошедшего времени большим лексическим разнообразием отличаются причастия с суффиксом -ви-, среди которых лишь одна лексема дважды повторена поэтом: ♦ вздувшийся (2): ...ленты вздувшихся лимф («Новый год на Канатчиковой даче»); ...вздувшуюся щитовидку / труб отопления

(«Памяти Н. Н.»). Среди же причастий с суффиксом *-иш-* лексем, повторяющихся автором в разных поэтических творениях, оказалось большинство: ♦ *сросшийся* (3), определяющая соматизмы *бровь* и *переносица*: *Летает дрозд, как сросшиеся брови* («Гуернавака»); *Сросшиеся брови / ассиметричность подбородка* («Горбунов и Горчаков»); *...сросшейся переносицей* («К переговорам в Кабуле»); ♦ *померкший* (3), определяющая соматизмы *взгляд*, *взор* и *лицо*: *...что выдавал теперь померкший взгляд* («Ех oriente»); *Померкший взор опередил ботинки* («Набережная р. Пряжки»); *...лицом померкшим* («Пришла зима, и все, кто мог лететь...»); ♦ *набрякший* (2): *...в набрякшую гортань* («На прения с самим...»); *...и почему-то вдруг с набрякших губ < / > сорвалось слово* («Дебют»); *...озябшим коленом пиная мрак* («Колыбельная Трескового Мыса»); ♦ *замёрзший* (2): *Замёрзшую ладонь прижав к бедру* («Новые стансы к Августе»); *...рукой замёрзшей* («Пятая годовщина»).

2). Реже в сочетаниях с соматическими номинациями находим действительные причастия настоящего времени (18 случаев):

- образованные суффиксами *-ущ-*, *-ющ-* (11): *...к орущей пасти / мадам Горгоны* («Жёлтая куртка»); *...больше зябнущей пята* («Теперь, зная многое о моей»); *...в сердцах грядущих* («Прощальная ода»); *...избавляя следующую морщину* («Замёрзший кисельный берег. Прячущий в молоке...»);
- образованные суффиксами *-ащ-*, *-ящ-* (7): *...меж глаз блестящих* («Пришла зима, и все, кто мог лететь»); *...говорящего рта* («В Англии»); *...и спящим телом* («Большая элегия Джону Донну»).

Причастия действительного залога настоящего времени достаточно разнообразно изображают части тела и органы человека как «сами свой признак делают» [7, с. 84]. Среди них — лишь две лексемы, повторённые поэтом: ♦ *невидящий* (2): *...смотрят они на нас невидящими глазами* («Цветы»); *...установив свой невидящий зрачок* («С грустью и с нежностью»); ♦ *смежающийся* (2): *...в смежающемся взоре* («Горбунов и Горчаков»); *...на смежающиеся ресницы* («Книга»).

Причастия прошедшего и настоящего времени

Описанный языковой материал показал, что соматические номинации в поэтическом языке Бродского представлены в сочетаниях с одиночными причастиями с разной степенью частотности:

- страдательного залога (чаще — 80 словоупотреблений, то есть 61% от общего числа выявленных конструкций с соматизмами), среди которых прошедшего времени (77 единиц) и настоящего времени (3 единицы);
- и действительного залога (реже — 52 словоупотребления; 39%), среди которых прошедшего времени (34 единицы) и настоящего времени (18 единиц).

Количественные показатели говорят о том, что Бродскому, добавляющему в свой поэтический текст при помощи описанных грамматически средств идею процессуальности, протяжённости во времени, важнее восприятие частей тела и органов человека как пассивно существующих во времени, как «создаваемых деятельностью предмета» [7, с. 84], или с помощью кого-чего-либо, или воздействием чего-либо извне.

Дальнейший анализ выявленного нами материала свидетельствует, что И. Бродский в четыре раза реже (21 случай, то есть всего 16%) характеризует соматические номинации по действию, связанному с моментом речи лирического героя / автора. Для этого поэт использует причастия настоящего времени (совпадающего с моментом речи лирического героя-автора; происходящего всегда, вечно), образованные только от глаголов несовершенного вида (жирным курсивом выделены неоднократно употреблённые поэтом лексемы): *блестящий, высыпавшийся, гноящийся, говорящий, грядущий, зябнувший, колеблющийся, мёрзнувший, невидящий, орущий, следующий, смежающийся, сокращающийся, спящий, струящийся, шевелящийся, невидимых, незримых, непокидаемый, нестерпимый*. Поэту, убегающему от реального человека, а следовательно, и от частей его тела и органов, чуждо настоящее, являющееся в понимании поэта «ускользающим мгновением, уже содержащим в себе зачатки разрушения и потому в каком-то смысле несуществующим, не имеющим значения» [12, с. 253]. Такое негативное отношение обуславливает активное употребление в описываемой группе отрицательных причастных форм (6 словоупотреблений; почти 1/3): *невидящий, невидимых, незримых, непокидаемый, нестерпимый*.

Так как в поэтическом мире И. Бродского только *прошлое* — это «потерянное навсегда настоящее, события уже произошедшие, известные человеку, а значит, не представляющие собой никакой опасности», а потому являющиеся наиболее «приемлемой средой существования» [12, с. 253], то в абсолютном большинстве (111 случаев, то есть 84% от общего числа выявленных примеров с соматизма-

ми) стихотворных конструкций соматические номинации характеризуются по действию, бывшему когда-то в прошлом. Поэт использует для атрибутивной характеристики соматических номинаций причастия прошедшего времени, образованные чаще от глаголов совершенного вида (жирным курсивом также обозначены неоднократно употреблённые поэтом лексемы): **взбитый**, **взволнованный**, **вздутый**, **воспалённый**, **всклокоченный**, **выбитый**, **завишленный**, **задранный**, **закованный**, **закрытый**, **закушенный**, **зализанный**, **залитый**, **испорченный**, **накрашенный**, **намыленный**, **напряжённый**, **нарисованный**, **настороженный**, **натруженный**, **невооружённый**, **неприкрытый**, **непроданный**, **непротёртый**, **обнажённый**, **опущенный**, **освещённый**, **открытый**, **подведённый**, **покинутый**, **полуоткрытый**, **прикушенный**, **приспущенный**, **прищуренный**, **протянутый**, **прощённый**, **разбитый**, **разгневанный**, **раздвоенный**, **разжатый**, **разинутый**, **разрушенный**, **расквашенный**, **раскинутый**, **раскрытый**, **рассеянный**, **сгорбленный**, **сдавленный**, **сжатый**, **слипшийся**,

сморщенный, **смятый**, **согнутый**, **сомкнутый**, **спрятанный**, **удивлённый**, **усечённый**; **вздувшийся**, **воспалившийся**, **выбившийся**, **замёрзший**, **затвердевший**, **набрякший**, **неповзрослевший**, **обмякший**, **одичавший**, **окоченевший**, **остекленевший**, **пересохший**, **побледневший**, **подвернувшийся**, **померкший**, **поникший**, **поредевший**, **посиневший**, **потухший**, **поумневший**, **слипшийся**, **смолкнувший**, **спасшийся**, **сросшийся**, **увядший**, **удержавший**; в единичных случаях от глаголов несовершенного вида, ср.: **ломанный**, **мятый**, **рванный**.

Выводы. Атрибутивное употребление одиночных причастий в сочетании с соматическими лексемами, подтверждающее наличие связи художественного мироощущения И. Бродского с идеей времени, оказывается одной из характеристик идиостиля поэта.

Приёмы исследования языка поэзии Иосифа Бродского, предложенные в данной работе, могут быть использованы при анализе поэтики других авторов.

Список литературы

1. Бродский, И. Сочинения в 7 т. / И. Бродский. – СПб. : Пушкинский фонд, 1995. – Т. 4. – 332 с.
2. Бродский, И. Стихотворения и поэмы (основное собрание) [Электронный ресурс] / И. Бродский. – Режим доступа : <http://brodsky.da.ru> (дата обращения: 14.01.2017).
3. Волинец, Т. Н. Причастие в идиостиле писателя / Т. Н. Волинец // Стереотипность и творчество в тексте : межвуз. сб. науч. тр. – Пермь : Перм. гос. ун-т, 2001. – С. 302–320.
4. Замятина, И. В. Грамматика русского причастия : дис. ... док. филол. наук : 10.02.01 / Замятина Ирина Викторовна. – М. : Моск. гос. обл. ун-т им. Н. К. Крупской, 2010. – 430 с.
5. Замятина, И. В. Семантическая природа причастных форм: глагольность, адъективность, субстантивность / И. В. Замятина, Г. Ю. Сызранова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2013. – № 3 (27). – С. 118–127.
6. Замятина, И. В. Субстантивированные формы в позиционном пространстве причастия: к проблеме грамматического и семантического статуса / И. В. Замятина, Г. Ю. Сызранова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. – 2015. – № 1 (33). – С. 126–138.
7. Пешковский, А. А. Русский синтаксис в научном освещении / А. А. Пешковский. – М. : Языки славянской культуры, 2001. – 544 с.
8. Твердохлеб, О. Г. Тематическое своеобразие растительных реалий, определяемых причастными формами (в поэтическом тексте Иосифа Бродского) // Conference Proceedings of «International Conference on Modern Researches in Science and Technology», January 31th, 2017, Berlin : Professional science. – 2017. – С. 651–665.
9. Твердохлеб, О. Г. Общие названия животных, названия их совокупностей и частей, атрибутивно охарактеризованные причастными формами в поэтическом тексте Иосифа Бродского // Сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции «Филология и литературоведение в контексте межкультурной коммуникации», Ростов-на-Дону : Открытое знание, 2017. – С. 16–27.
10. Твердохлеб, О. Г. Акватические номинации, атрибутивно охарактеризованные причастными формами в поэтическом языке И. Бродского: тематическая классификация // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – 2017. – № 1 (24). – С. 19–27.
11. Твердохлеб, О. Г. Причастия в афоризмах / О. Г. Твердохлеб // Язык и культура. – 2016. – № 2 (34). – С. 85–97.
12. Штырлина, Е. Г. Прошлое, настоящее, будущее в поэтическом мире И. Бродского / Е. Г. Штырлина // Учёные записки Казанского университета. – Т. 152. – Кн. 6. Гуманитарные науки. – 2010. – С. 252–257.

“What the Eye Sees, What Whisper Mouth...” (Single Participle in Combination with Somatic Vocabulary in the Poetic Language of Joseph Brodsky)

O.G. Tverdokhlebo

Orenburg State Teacher Training University
19 Sovetskay St., Orenburg, 460844, Russian Federation

Received 23.03.2017

Abstract. Substantiates the idea that the use of single participles is a significant characteristic of the idiosyncrasy of J. Brodsky. It is argued that the presence of a certain temporal semantics caused active use in the poetic texts of Brodsky, combined with different somatic nominations solitary-governmental participles. Describes and illustrates the grammatical features single participles of different diathesis and time used for the characteristic of somocismo. Indicated that the greatest the frequency of use find the communion of the passive diathesis. Conclusions are made about the high use of participles of the past tense and understanding of the poet the past as the most appropriate time. Methods of study of the language of the poetry of Joseph Brodsky proposed in this work can be used in the analysis of the poetics of other authors.

Keywords: the participle, somatismes, body parts, internal organs, the idiosyncrasy, J. Brodsky.

For citation: Tverdokhlebo O.G. “What the Eye Sees, What Whisper Mouth...” (Single Participle in Combination with Somatic Vocabulary in the Poetic Language of Joseph Brodsky). *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2017, vol. 3, no. 3, pp. 66–71 (in Russ.).

About author: O.G. Tverdokhlebo, PhD (Philology), Associate Professor of the Department of Linguistics and Methodology of Teaching Russian Language of Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education “Orenburg State Teacher Training University”, 19 Sovetskay St., Orenburg, 460844, Russian Federation, e-mail: ogtwr@gmail.com.

References

1. Brodskii I. *Sochineniya v 7 t.* [Works in 7 volumes, vol. 4]. St. Petersburg, Pushkin Fund Publ., 1995. 332 p.
2. Brodskii I. *Stikhotvoreniya i poemy (osnovnoe sobranie)* [Poems and Poems (main collection)]. Available at: <http://brodsky.da.ru> (accessed 14.01.2017).
3. Volynets T.N. Participial in the Idiosyncrasy of the Writer. *Stereotipnost' i tvorchestvo v tekste: mezhvuzovskii sbornik nauchnykh trudov*. Perm, Perm State University Publ., 2001, pp. 302–320 (in Russ.).
4. Zamyatina I.V. *Grammatika russkogo prichastiya. Diss. dok. filol. nauk* [Grammar of the Russian Participial. Dr. Sci. Diss. (Filol.)]. Moscow, 2010. 430 p.
5. Zamyatina I.V. The Semantic Nature of the Participial Forms: Verbality, Adjectivity, Substantivity. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedenii. Povolzhskii region. Gumanitarnye nauki*, 2013, no. 3 (27), pp. 118–127 (in Russ.).
6. Zamyatina I.V. Substantivized forms in the positional space of participle: to the problem of grammatical and semantic status. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedenii. Povolzhskii region. Gumanitarnye nauki*, 2015, no. 1 (33), pp. 126–138 (in Russ.).
7. Peshkovskii A.A. *Russkii sintaksis v nauchnom osveshchenii* [Russian Syntax in Scientific Lighting]. Moscow, Yazyki slavyan-skoj kul'tury Publ., 2001. 544 p.
8. Tverdokhlebo O.G. The Thematic Peculiarity of Plant Realities Determined by Participial Forms (In the Poetic Text of Joseph Brodsky). *Conference Proceedings of “International Conference on Modern Researches in Science and Technology”, January 31st, 2017*. Berlin, Professional science Publ., 2017, pp. 651–665 (in Russ.).
9. Tverdokhlebo O.G. Obshchie nazvaniya zhivotnykh, nazvaniya ikh sovokupnostei i chastei, atributivno okharakterizovannye prichastnymi formami v poeticheskom tekste Iosifa Brodskogo [Common Names of Animals, Names of Their Collections and Parts, Attributively Characterized by Participial Forms in the Poetic Text of Joseph Brodsky]. *Sbornik nauchnykh trudov po materialam I Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii “Filologiya i literaturovedenie v kontekste mezhkul'turnoi kommunikatsii”* [Collected scientific papers on the materials of the First International Scientific and Practical Conference “Philology and Literary Studies in the Context of Intercultural Communication”]. Rostov-on-Don, Otkrytoe znanie Publ., 2017, pp. 16–27.
10. Tverdokhlebo O.G. Aquatic Nominations, Attributively Characterized by Participial Forms in the Poetic Language of I. Brodsky: Thematic Classification. *Nauchnyi vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo arkhitekturno-stroitel'nogo universiteta. Seriya “Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya”*, 2017, no. 1 (24), pp. 19–27 (in Russ.).
11. Tverdokhlebo O.G. Participial in Aphorisms. *Yazyk i kul'tura*, 2016, no. 2 (34), pp. 85–97 (in Russ.).
12. Shtyrkina E.G. Past, Present, Future in the Poetic World of I. Brodsky. *Uchenye zapiski Kazanskogo universiteta*, vol. 152, book. 6: Humanities, 2010, pp. 252–257 (in Russ.).

Статью к печати рекомендовала Л. А. Моря, кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой «Журналистика и славянская филология» ГПИ СевГУ, e-mail: liliamor79@mail.ru.

УДК 82.09

Рецепция детективного жанра в детской литературе: повесть А. Алексина «Очень страшная история»

Дарья Сергеевна Тыщук

*Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования
Луганской Народной Республики «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»
ул. Оборонная 2, Луганск, 91000, Луганская Народная Республика*

Статья поступила 12.07.2017

Аннотация. Статья посвящена особенностям рецепции детективного жанра в детской литературе на материале повести русского детского писателя А. Алексина «Очень страшная история». Познавательные и воспитательные ресурсы детектива для детей обусловлены специфическим преломлением собственно теоретико-литературных особенностей в свете детской литературы: наличием загадки и разгадки, погруженностью персонажей в привычный быт и стереотипностью их поведения, наличием особых правил построения сюжета. Повесть А. Алексина «Очень страшная история» самобытно демонстрирует рецепцию названных жанровых черт, тем самым лишь увеличивая уровень позитивного влияния произведения на юных читателей. Актуальность темы статьи объясняется необходимостью пересмотра значения детектива как жанра в детской литературе, произведения которой должны не только формировать у детей чувство прекрасного, но и развивать их мыслительные и логические способности.

Ключевые слова: детектив, жанр, жанровые особенности, мотив, загадка, разгадка.

Для цитирования: Тыщук, Д. С. Рецепция детективного жанра в детской литературе: повесть А. Алексина «Очень страшная история» / Д. С. Тыщук // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2017. – Т. 3. – № 3. – С. 72–78.

Об авторе: Д. С. Тыщук, ассистент кафедры филологических дисциплин Ровеньковского факультета ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», квартал Гагарина 25 а, г. Ровеньки, 94707, Луганская Народная Республика, e-mail: tyshhuks@mail.ru.

Постановка проблемы. Миссия детской литературы – «всестороннее образование и воспитание подрастающего поколения» [7, с. 91]. Воспитательная и развивающая значимость произведений литературы для детей раскрывается через возможность влияния не только на формирование эстетических и этических представлений подрастающего поколения, но и на развитие их мышления, логики. В процессе ознакомления с текстом произведения ребёнок не только воспринимает и понимает то, о чём повествуется, но и строит собственные варианты развития событий, наделяет персонажей определёнными чертами характера, объясняющими их поступки. Задача педагога – помочь ребёнку в выборе образцов детской литературы, наиболее отчетливо совмещающих и развивающих, и воспитательные моменты. Детские произведения детективного жанра – пример художественного творчества для маленького читателя, содержащий в себе результат синтеза важнейших критериев.

Цель статьи: рассмотрение особенностей рецепции детективного жанра в детской литературе на материале повести А. Алексина «Очень страшная история».

Теоретико-методологическая основа статьи – в работах Н. Вольского [1], А. Вулиса [3], Н. Георгиновой [4], М. Костюхиной [6] и других.

Детективный жанр – эклектичное теоретико-литературное явление. А. Вулис определяет детектив как «приключенческий роман (повесть, много реже рассказ), дающий деяние через исследование, через узнавание, который принимает остросюжетную форму и завершается обнажением скрытых событийных пружин, в принципе необязательно уголовных» [3].

А. Грицанов, в свою очередь, акцентирует внимание на значении аспекта логизации в представлении художественного материала. Это «литературный жанр, интрига которого организована как логическая реконструкция эмпирически не наблюдавшихся событий (а именно – преступления). В силу этого внешний сюжет детектива выстраивается как история раскрытия преступления, а внутренний – как когнитивная история решения логической задачи» [5, с. 213].

В. Мельник подчёркивает креативно-познавательные жанрологические особенности детектива: «Детектив является своеобразной динамичной по-

знавательно-психологической моделью, в которой наглядно воспроизведены наиболее существенные черты творческого мышления в любой сфере человеческой деятельности, в том числе и в науке» [8].

Исходя из определений детектива как жанра, следует отметить, что детектив для детей имеет свои специфические особенности.

В детективе, адресованном ребёнку-читателю, событием концентрации детективной интриги, как правило, выступает такое преступление, прецедент, которые не являются посягательством на самое дорогое – человеческую жизнь (речь идёт о пропажах, махинациях, обманных действиях).

Познавательно-развивающий характер детектива, напротив, выразительно иллюстрируется в детских вариантах.

Особенность детективного жанра – «художественное отображение в нём самого интересного в психике человека – процесса творческого мышления в условиях неочевидности, наглядное изображение напряжённого поиска истины при помощи разнообразных общенаучных методов, форм и операций мышления (наблюдение, анализ, синтез, индукция, дедукция, версия, эксперимент)» [8]. Ситуации, представляемые в детских детективах, – отличный развивающий материал для юных читателей, своеобразная инструкция о том, как вести себя в нестандартных ситуациях.

Детектив для детей раскрывает особенности жанра: **наличие загадки и разгадки, погружённость в привычный быт, наличие особых правил построения сюжета, стереотипность поведения персонажей.**

Ключевые точки сюжета повести А. Алексина «Очень страшная история» связаны с главным героем, инициативным и наблюдательным шестиклассником Аликом Деткиным по прозвищу Детектив. Он же выступает в качестве рассказчика.

Алик подробно знакомит читателя с историей появления второго имени: «Когда я был ещё во втором или третьем классе, мама вышла мне на мешке для галош мою фамилию «Деткин». Это был самый обыкновенный мешок, но он сыграл в моей жизни необыкновенную роль! Судьбе было угодно, чтобы последние три буквы стерлись, исчезли: нитки порвались то ли от старости, то ли оттого, что мешок служил мне верным оружием в коротких, но решительных схватках, которые вспыхивали время от времени в раздевалке. Так или иначе, но от моей фамилии остались лишь три первые буквы: «Дет»... – Галоши ДЕТЕктива! – крикнул один старшеклассник» [1, с. 8]. Так не просто прозвище, а символ гордости Алика, надёжно закрепился за ним.

Юмористическая тенденция стиля А. Алексина отображается в функционировании забавных прозвищ персонажей, которыми мастерски одаривает товарищей Алик, претендующий на славу настоящего детектива. В тексте повести Деткин комментирует: «Кажется, прозвище говорит о человеке гораздо больше, чем имя. Имя вообще ни о чём определённом не говорит. Ведь прозвище придумывают в зависимости от характера. А имя дают тогда, когда у человека ещё вообще нет никакого характера. Вот если меня назовут просто по имени – Алик – что обо мне можно будет узнать? А если по прозвищу – Детектив – сразу станет понятно, на кого я похож» [1, с. 11].

В числе одноклассников Детектива – Глеб Бородаев, внук известного (в небольшом городе) автора детективных романов Глеба Бородаева. Святослав Николаевич, классный руководитель ребят, учитель русского языка и литературы, предлагает организовать в классе «Уголок Бородаева», а также литературный кружок, члены которого должны иметь творческие способности.

Актив кружка, а впоследствии главные действующие лица детективных событий, – товарищи Деткина.

В тексте повести наблюдательный Алик представляет каждого из ребят.

Неудивительно, что Глеб Бородаев, он же Внук, интересуется литературой, на первый взгляд он добрый и честный мальчик: «Это был человек лет тринадцати... Карманы его самых обыкновенных мятых штанов всегда оттопыривались. Опытный глаз мог безошибочно определить, что там кусок колбасы, или горбушка хлеба, или сосиска. Глеб от каждого своего завтрака оставлял что-то для собак. И собаки платили ему той же любовью. Мы тоже любили Глеба. Он был добрым не только к собакам, но и к людям» [1, с. 8–9].

Деткин не забывает сказать об Андрее Круглове, Принце Датском: «Круглова называли не просто Принцем, а именно Датским, потому что он любил сочинять стихи к разным школьным датам и даже к семейным: к началу учебного года и к концу учебного года, к дням рождения и если кто-нибудь умирал» [1, с. 12].

Ещё один соратник по кружку – Гена Рыжиков, Покойник. «Покойник писал стихи о любви... Это был человек лет тринадцати. Ростом он был невысокий, в плечах неширокий, лицо его было покрыто мертвенной бледностью. И вообще он очень хотел умереть» [1, с. 13].

Сам Деткин, также представитель мужской части кружка, не скрывает, что в художественной лите-

ратуре его привлекают «убийство и расследование» [1, с. 22].

В литературном кружке всего две девочки – Валя Миронова и Наташа Круглова.

Детективом Деткиным отмечается феноменальная прилежность Вали: «Миронова была самым белокурый и самым старательным существом у нас в классе. Она, казалось, всегда думала об одном: как бы ей в чём-нибудь перевыполнить норму» [1, с. 15].

К Наташе Кулагиной Алик испытывает симпатию, потому и восхищённо говорит о ней: «Она была полна женского обаяния. На переменках девочки липли к ней со всех сторон: каждой хотелось походить с ней по коридору под руку. Это меня устраивало: если уж не со мной, так пусть лучше с ними!» [1, с. 17].

Обстоятельства складываются так, что Святослав Николаевич вскоре уходит на заслуженный отдых, а на смену ему приходит молодая и инициативная Нинель Фёдоровна. Только что завершившая учебу в институте жительница другого города не владеет ситуацией о творческом авторитете Глеба Бородаева-старшего. Неудивительно, что её реакция на выставку книг писателя в классе ошеломяет ребят: «Пусть Глеб меня извинит. Я не читала книг его дедушки. Это моя вина. Когда выставка закроется, тогда я возьму все эти книги и прочитаю. Так что ты, Глеб, извини меня» [1, с. 28].

Внук, Бородаев-младший, введённый в смятение ложной перспективой забвения именитого родственника и потерей собственного специального статуса, решает доказать товарищам обратное. Так как новый педагог представил иной взгляд на личность писателя, Глеб установил для себя первую задачу – выставить Нинель Фёдоровну в неприглядном свете и в то же время укрепить таинственно-детективный ореол, связанный с личностью своего талантливого дедушки.

Читательский интерес в произведениях детективного жанра состоит в возможности разгадки художественной тайны, детерминированной развитием сюжета.

Бородаев-младший обманым путём заманивает участников литературного кружка на старую дачу (место создания романа Гл. Бородаева «Тайна старой дачи»), где, заручившись помощью криминального знакомого, искусственно воспроизводит обстоятельства спланированного пленения ребят. Не совсем честные намерения мальчика нарушает детективная одарённость Детектива – Алика Деткина.

Одна из типичных особенностей детективного жанра – наличие загадки в сюжете – оригинально

обыгрывается А. Алексиним.

Внук целенаправленно провоцирует авантюрный интерес Детектива. После того как по инициативе новой учительницы был упразднён уголок Бородаева, Глеб снова приносит в класс книгу деда. Зная, что Алик зачитывается детективной литературой, словно невзначай бросает ему: «Дедушка хотел дальше... Продолжение... Но он... Понимаешь?» [1, с. 34].

Реакция Деткина предсказуема, он готов распутывать секрет: «И вот мы должны отправиться на место загадочного происшествия! Да, всё, о чём рассказывалось в повести, оказывается, не было вымыслом, а случилось на самом деле. Об этом сообщил мне в то самое воскресное утро внук писателя. Он скрывал это раньше: думал, что мы побоимся ехать прямо на место совершенного преступления» [1, с. 34]. Так А. Алексин представляет детективную загадку.

Н. Вольский, исследователь жанра, определял загадку как концептуальную характеристику детектива. «Загадкой нельзя считать простое отсутствие информации о чём-то» [2]. Юный Бородаев представляет товарищам известную ранее информацию в ином свете, так, чтобы данные заинтриговали ребят, заставили вновь вспомнить произведение, созданное его дедушкой.

Разворачивание сюжета повести – описание поиска разгадки упомянутого выше секрета.

«Загадкой можно считать только то, что имеет разгадку. В конце детектива все загадки должны быть разрешены, и разгадки должны соответствовать загадкам» [2], что и наблюдается в дальнейшем развитии сюжета повести.

С помощью двоюродной сестры Глеб подстраивает факт принятия Нинелью Фёдоровной необходимости поездки актива литературного кружка на дачу Бородаевых (родственница звонит Глебу от имени педагога). Мальчик объясняет отсутствие самой учительницы достаточно правдоподобно – словно она не может поехать с ребятами по причине болезни.

Уже процесс приближения к даче придавал путешествию таинственность: «Судьбе было угодно, чтобы дорога к даче была очень запутанной. Это мне нравилось: мы двигались, словно по лабиринту, – то сворачивали в лес, то шли между дачными заборами, то петляли вокруг каких-то сараев, то опять углублялись в лес... Казалось, удирая от кого-то, мы старались запутать следы» [1, с. 39].

В пустом дачном строении, некоторое время служившим творческим пристанищем писателю, ребят встречает племянник хозяйки дачи Григорий,

который должен стать проводником к разгадке тайны. Детектив, не имеющий сил молчать, объявляет ребятам: «То, что написано в повести Гл. Бородаева, – это не авторский домысел. Здесь, на вот этой даче, исчез человек... Как будто его и не было! Мы с вами пойдём не по следам повести, а по следам преступления...» [1, с. 40].

Григорий проводит ребят в комнату, где должна быть спрятана разгадка секрета: «В этой комнате тот самый чудак жил, который пропал. Залез сюда под Новый год – и баста. Провалился, как будто мать родная не родила».

Подтверждение коварных намерений Племянника – его ужасный поступок: «Внезапно дверь с визгом захлопнулась. Потом железо проехало по железу – это Племянник задвинул щеколду. Он остался по ту сторону двери...» [1, с. 46].

Ребята не на шутку напуганы. Алик, превозмогая понятный детский страх, рассуждает здраво: «Читать детективные истории – это не совсем то, что участвовать в них. Я хотел играть во что-нибудь страшное, а тут самый настоящий кошмар обрушился на нас всех. Только я не должен показывать виду, что тоже волнуюсь... Придёт ли племянник Григорий? Откроет ли дверь? И зачем он её закрыл? Зачем?! А что значат его слова: „Ты же хотел узнать, куда Дачник девался? Вот теперь и узнаешь!“?» [1, с. 51].

Выше уже шла речь о репрезентации собственно детективных жанровых особенностей в детском детективе. Н. Вольский называет отличительной особенностью детективного художественного письма **погружённость в привычный быт**. «Читатель должен хорошо понимать «норму» (обстановку, мотивы поведения персонажей, набор тех привычек и условностей, которые связаны с социальными ролями героев детектива, правила приличия и т.п.), а следовательно, и отклонения от неё – странности, несообразности» [2].

Неслучайно в начале повествования были очерчены особенности характеров персонажей, детерминирующие их поведение в экстремальной ситуации – во время пребывания в заточении в подвале. Поведение персонажа и восприятие им реалий в типичных ситуациях (в контексте повести – в школе и окружении друзей) преломляется в критических условиях в направлении увеличения, выразительности проявления.

Алик Деткин, лидер по натуре, хоть и напуган, но не упускает возможности взять инициативу в деле победы над Племянником в свои руки. Детектив уверен: «Итак, судьбе было угодно, чтоб я понял и разгадал страшную тайну старой дачи, но тайна по-

гибнет вместе со мной», – эта мысль заставила меня похолодеть. Но уже в следующую минуту я отогрелся, поняв, что не имею права поддаваться страху ни на мгновение! Рядом была Наташа и остальные... Я должен был их спасти» [1, с. 52].

Манеры Глеба, как и в школе, не отличаются храбростью: мальчик «пригнулся, будто сидел на своей последней парте в среднем ряду и боялся, что его могут вызвать к доске» [1, с. 52].

О Вале Мироновой Деткин также говорит в привычном для их школьной жизни духе: «Я был благодарен ей за её удивительное спокойствие (команды волноваться не было, вот и она не волновалась!)» [1, с. 59].

Принц и Покойник не изменяют себе: «Принц Датский шевелил губами, а длинные руки его двигались в такт словам, которых не было слышно, которые оставались где-то внутри и там же складывались в рифмованные строчки. Покойник был похож на покойника» [1, с. 55].

Ответственная Наташа Кулагина, которая пользовалась оправданным авторитетом товарищей, обеспокоена тем, что не успеет вовремя вернуться домой, расстроив тем самым заболевшую маму.

Следующая собственно детективная черта – **наличие особых правил построения сюжета**. Н. Вольский определял как пример такого закона «запрет некоторым персонажам быть преступником. Для рассказчика и сыщика этот запрет безусловен, для других персонажей автор может снять его, но тогда он должен открыто заявить об этом в ходе повествования, направив подозрения читателя на данный персонаж» [2].

В «Очень страшной истории» роль рассказчика и сыщика отведены одному персонажу – Алику Деткину. Автор, даже несмотря на шуточную форму, подчёркивает аналитический склад ума героя, его способность к наблюдательности – не только в сложной ситуации, а и в привычных обстоятельствах. Детектив способен обобщать и анализировать информацию с логической стороны. «Логический вывод возможен только тогда, когда в описываемой реальности существуют какие-либо регулярности, закономерности, на которые он может опираться. И чем более упорядочен мир, тем больше представляется возможностей для его логического анализа» [2].

Аналитические способности Деткина помогают вернуть спокойствие ребятам в подвале при виде скелета: «Это не Дачник! Логический анализ убедил меня в том, что скелет, как и подвал, как и вообще вся эта муть, нужны были Гл. Бородаеву для вдохновения. Он сперва нагонял страх на себя, а потом

на читателей. Таким образом, у нас нет основания думать, что нас заперли для того, чтобы... Чтобы мы дошли до этого состояния!» [1, с. 62].

Немного успокоив компанию, Детектив продолжает размышлять: «...Знаменитые сыщики и исследователи, раскрывая преступления, прежде всего, хотят выяснить: кому оно выгодно?» [1, с. 64].

А. Алексин описывает путь Деткина к истине, отмеченный использованием «выдвижения и проверки версий с учётом опыта решения подобных задач; формулирования вопросов-загадок, направляющих поиск неизвестного по известным его признакам; составления наглядных схем, отражающих существенные связи и отношения (например, коммуникативные связи проходящих по делу лиц)» [8].

Здраво оценив поведение каждого из участников произошедшего, также оперируя информацией о семье и контактах товарищей, Детектив приходит к правильным выводам: «Итак, я добрался до Глеба... Он опять запинается на каждом втором слове. А больше молчит. Но дело не в этом. Не поэтому он вызывает у меня наибольшие подозрения. Так, так, так... А почему? Во-первых, он единственный из нас всех был раньше знаком с Племянником. Улика номер один! А во-вторых и в-третьих... Мои наблюдения, о которых никто не знает! Те две догадки... В них ключ! Я уверен... Но я должен во всём сомневаться...» [1, с. 65]. Таким образом, подтверждается условная вторая часть сентенции Н. Вольского о возможности совершения каким-либо другим персонажем, кроме сыщика и рассказчика, противоречащего нормам права и морали действия.

Алик убеждается в справедливости своих мыслей и тогда, когда понимает лукавство Глеба в разъяснении подписи мемориальной доски, объясняющей истинную, совершенно безопасную причину появления скелета в подвале – это подарок от биологического кабинета школы. Надпись гласила: «Здесь в течение одного года трёх месяцев и семи дней была придумана и написана повесть «Тайна старой дачи»» [1, с. 67]. Глеб словно случайно не заметил слово «придумана».

Сопоставив факты и проанализировав ситуацию с момента телефонного звонка, явно исходившего не от классной руководительницы, Деткин понимает, кто стоит за случившейся с их компанией историей. Увлекательные для подростков события нельзя называть абсолютно безопасными: разозлившийся Григорий, которого Алик сумел ловко запереть в подвале, практически не догнал ребят, чтобы наказать.

Уже в электричке Детектив озвучивает совер-

шённое Глебом Бородаевым: «Ты, Глеб, решил: если Нинель ещё раз предоставит нам самостоятельность (да ещё какую: разрешит одним ехать за город!), родители добьются, чтобы она ушла из нашего класса... Пойдём дальше! Все слышали, что она звонила. Хоть звонила твоя сестра... Знаем мы наших родителей! В общем, твоей целью было всех их разволновать! Так, так, так... Состав преступления налицо! Ты хотел, чтобы мы не успели на электричку, и попросил Племянника запереть нас в подвале. А следующая электричка вот эта. Мы возвращаемся чуть ли не ночью... Родители в панике! Нинель уходит. А к тебе, наоборот, всё снова приходит: кружок имени дедушки, уголок имени дедушки... Ты снова выступаешь с воспоминаниями о своём дедушке, опять становишься почётным членом кружка! И вообще самым почётным в классе! И даже во всей школе!» [1, с. 118].

Стереотипность поведения персонажей, ещё одна собственно детективная жанрообразующая особенность, связана с понятием **детективной разгадки**.

Выводя младшего Бородаева на чистую воду, Алик косвенно обнаружил мотив поступка сверстника – боязнь потерять прежний авторитет, особый статус, когда право по-настоящему выделяться можно иметь только посредством чужих заслуг (в данном случае – именитого дедушки).

Стереотипность поведения персонажей как специфическая характеристика детективности обусловлена мотивами поступков персонажей. «Чем обезличеннее мотив, тем пригодней он для детектива» [2]. Моральная трусость как движущий фактор действий внука писателя объясняет его поведение.

Закономерно, что наличие загадки должно предусматривать разгадку. Тайна, связанная со старой дачей, разгадана.

Так как речь идёт о детском детективе, то корреляция загадки и разгадки имеет нравственные подтексты, но, тем не менее, данный факт не нивелирует затраченной работы мысли читателя на поиск ответов на представленные в произведении вопросы. «Разгадка должна требовать некоторой работы мысли, логического мышления. Читая идеальный детектив, читатель должен более или менее ясно сознавать, в чём состоит загадка, и иметь всю необходимую для её разрешения информацию. Но ответ на загадку должен содержаться в этой информации в скрытом, зашифрованном виде, иначе нам не о чем „гадать“ и ответ на вопрос нельзя будет считать разгадкой» [2].

Выводы. Популярность детективного жанра для представителей старшей возрастной категории

объясняется «потребностью в компенсации беспомощности, в преодолении страхов, в облегчении чувства вины, в переживании чувства очищения от своей греховности, в эмоциях; интересом к игре и состязанию, откликом на вызов интеллектуальными способностями; потребностью в чтении и наблюдении над любопытными характерами; стремлением разглядеть романтику в обыденной городской жизни; желанием участвовать в интеллектуальной игре, угадывании событийной программы, применении

своих способностей к диалектическому мышлению, разгадке тайны» [4, с. 179].

Актуальность повести А. Алексина, достигаемая рецепцией художественной специфики детективного жанра в области литературы для детей, обусловливается не только перечисленными выше аспектами, но и мастерским соединением этических и познавательных моментов. Рецепция детективного жанра в детской литературе – перспективное поле для дальнейших исследовательских наблюдений.

Список литературы

1. Алексин, А. Г. Повести / А. Г. Алексин. – М. : Детская литература, 1974. – 575 с.
2. Вольский, Н. Н. Лёгкое чтение: работы по теории и истории детективного жанра [Электронный ресурс] / Н. Н. Вольский. – Режим доступа : <http://www.metodolog.ru/00926/00926.html> (дата обращения: 18.08.2017).
3. Вулис, А. Поэтика детектива / А. Вулис // Новый мир. – 1978. – № 1. – С. 244–258.
4. Георгинова, Н. Ю. Детективный жанр: причины популярности / Н. Ю. Георгинова // Научный диалог. – 2013. – № 5. – С. 173–186.
5. Грицанов, А. Постмодернизм. Энциклопедия / А. Грицанов, М. Можейко. – Минск : Интэрпрэссервис : Книжный дом. – 2001. – 1040 с.
6. Костюхина, М. Дела и ужасы детского детектива [Электронный ресурс] / М. Костюхина. – Литература. – 2006. – № 7. – Режим доступа : <http://lit.1september.ru/article.php?id=200700611> (дата обращения: 18.08.2017).
7. Литературный энциклопедический словарь / под общ. ред. В. М. Кожевникова, П. А. Николаева ; редкол.: Л. Г. Андреев, Н. И. Балашов, А. Г. Бочаров и др. – М. : Советская энциклопедия, 1987. – 752 с.
8. Мельник, В. В. Познавательное-эвристическое значение художественной литературы детективного жанра / В. В. Мельник // Психологический журнал. – 1992. – № 3. – С. 94–101.

Reception of the Detective Genre in Children's Literature: Story by A. Aleksin "Very Scary Story"

D.S. Tyshhuk

Lugansk Taras Shevchenko National University 2 Oboronnaya St., Lugansk, 91000, Luhansk People Republic

Received 12.07.2017

Abstract. The article is devoted to the features of reception of the detective genre in children's literature, based on the story by Russian children's writer A. Aleksin "Very scary story". Cognitive and educational resources of detective for the children due to interpretation's specific of the actual theoretical-literary features in the context of children's literature: the presence of riddles and clues, immersion of the characters in usual life and by stereotyping their behavior, special rules for constructing the plot. Story by A. Aleksin "Very scary story" original shows reception of these genre traits, thereby only increasing the level of positive influence of work of literature for young readers. The relevance of the topic of the article explains the need for revision the value of the detective genre in children's literature, which is to develop in children not only a sense of beauty, but also to develop their thinking and logic.

Keywords: detective, genre, genre features, motive, mystery, clue.

For citation: Tyshhuk D.S. Reception of the Detective Genre in Children's Literature: Story by A. Aleksin "Very Scary Story". *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2017, vol. 3, no. 3, pp. 72–78 (in Russ.).

About author: D.S. Tyshhuk, Assistant Professor of the Department of philological disciplines of the Rovenky Faculty of Lugansk Taras Shevchenko National University, e-mail, 25 a Gagarin Quarter, Rovenki, 94707, Luhansk People's Republic, e-mail: tyshhuks@mail.ru.

References

1. Aleksin A.G. *Povesti* [Stories]. Moscow, Detskaya literatura Publ., 1974. 575 p.
2. Vol'skii N.N. *Legkoe chtenie: raboty po teorii i istorii detektivnogo zhanra* [Easy Reading: Works on the Theory and History of the Detective Genre]. Available at: <http://www.metodolog.ru/00926/00926.html> (accessed 18.08.2017).
3. Vulis A. Poetics of the Detective. *Novyi mir*, 1978, no. 1, pp. 244–258 (in Russ.).
4. Georginova N.Yu. Detective Genre: Causes of Popularity. *Nauchnyi dialog*, 2013, no. 5, pp. 173–186 (in Russ.).
5. Gritsanov A., Mozheiko M. *Postmodernizm. Entsiklopediya* [Postmodernism. Encyclopedia]. Minsk, Intrerpresservis Publ., 2001. 1040 p.
6. Kostyukhina M. Cases and Horrors of a Children's Detective. *Literatura*, 2006, no. 7. Available at: <http://lit.1september.ru/article.php?id=200700611> (accessed 18.08.2017).
7. *Literaturnyi entsiklopedicheskii slovar'*. Pod obshch. red. V.M. Kozhevnikova, P.A. Nikolaeva; redkol.: L.G. Andreev, N.I. Balashov, A.G. Bocharov i dr. [Literary Encyclopedic Dictionary. Eds.: V.M. Kozhevnikov, P.A. Nikolaev. Editorial board: L.G. Andreev, N.I. Balashov, A.G. Bocharov and others]. Moscow, Sovetskaya entsiklopediya Publ., 1987. 752 p.
8. Mel'nik V.V. Cognitive-Heuristic Value of Fiction of the Detective Genre. *Psikhologicheskii zhurnal*, 1992, no. 3, pp. 94–101 (in Russ.).

Статью к печати рекомендовала Л. А. Моря, кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой «Журналистика и славянская филология» ГПИ СевГУ, e-mail: liliamor79@mail.ru.

УДК 373.3.025:81'373

Методы формирования у младших школьников морфемно-словообразовательных знаний и умений

Елена Викторовна Хоменко

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Статья поступила 31.08.2017, после доработки 06.09.2017

Аннотация. В статье обоснована важность работы по морфемике и словообразованию в начальной школе. Охарактеризованы основные методы формирования морфемно-словообразовательных знаний и умений у младших школьников: метод алгоритмов; дидактические игры; метод упражнений (рецептивные, репродуктивные, аналитические, конструктивные и творческие). Описана методика работы с алгоритмом «Как в слове выделить окончание». Представлены примеры дидактических игр и различных типов упражнений.

Ключевые слова: младшие школьники, морфемика и словообразование, морфемно-словообразовательные знания и умения, метод алгоритмов, дидактические игры, метод упражнений.

Для цитирования: Хоменко, Е. В. Методы формирования у младших школьников морфемно-словообразовательных знаний и умений / Е. В. Хоменко // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2017. – Т. 3. – № 3. – С. 79–84.

Об авторе: Е. В. Хоменко, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Журналистика и славянская филология» Гуманитарно-педагогического института федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: nikita1390@yandex.ru.

Постановка проблемы. Формирование морфемно-словообразовательных знаний и умений у младших школьников – одна из важнейших проблем, стоящих перед методистами и учителями-практиками. Важность решения указанной проблемы обусловлена тем, что знания и умения в области морфемики и словообразования являются составным элементом, базой для формирования речевых, лексических, грамматических, стилистических и орфографических умений и навыков. Усвоение морфемно-словообразовательного материала и норм русского литературного словопроизводства является необходимым условием для свободного владения учащимися русским языком во всех видах речевой деятельности.

Цель статьи – охарактеризовать основные методы формирования морфемно-словообразовательных знаний и умений у младших школьников.

Успешность и результативность формирования указанных знаний и умений напрямую зависит от выбора методов и приёмов обучения. Рассмотрим более подробно те из них, которые широко используются в начальной школе. Одним из таких методов является метод алгоритмов. Алгоритм – это «предписание о выполнении в определённой последовательности элементарных операций для решения лю-

бой задачи, принадлежащей к некоторому классу» [12]. Иными словами, это пошаговая инструкция к выполнению какого-либо задания, содержащая упорядоченный перечень указаний, предписаний. Слово *упорядоченный* означает, что все действия выполняются в строгой последовательности: сначала требования первого предписания, потом второго, третьего и т. д. Нарушение последовательности может привести к неправильному выполнению задания либо к его невыполнению. Работа с алгоритмом проходит в пять этапов:

1-й этап – актуализация знаний, необходимых для полноценного усвоения алгоритма;

2-й этап – знакомство с алгоритмом;

3-й этап – рассуждение по алгоритму (учителя, учеников);

4-й этап – применение алгоритма под наблюдением учителя;

5-й этап – самостоятельное применение алгоритма.

Рассмотрим названные этапы на примере работы с алгоритмом «Как в слове выделить окончание». На первом этапе актуализируются знания учащихся, необходимые для полноценного усвоения алгоритма. Беседа включает следующие вопросы: 1) какая часть слова называется окончанием; 2) ка-

кие слова называются родственными словами; 3) что такое форма слова; 4) как отличить родственные слова от форм слова?

На втором этапе учитель знакомит школьников с алгоритмом, который состоит из пяти шагов. Первый шаг – *установить*, изменяется ли слово (наблюдения показывают, что игнорирование данного этапа приводит к многочисленным ошибкам: учащиеся выделяют окончания у неизменяемых слов, типа *пальто*, *кино*. И наоборот, не выделяют нулевые окончания в словах типа *дом*, *стол* и т.д.).

Второй шаг – если слово изменяется, *изменить* исходное слово (по числам и падежам – именные части речи; по лицам и числам – глаголы) и получить его варианты формы. Если слово не изменяется, то в нём не может быть окончания (окончания имеют только изменяемые слова).

Третий шаг – *сравнить лексическое значение* исходной и вариантных форм слова. Четвёртый шаг – *определить*, изменилось ли лексическое значение исходной и вариантных форм слова. Отметим, что третий и четвёртый шаг подготавливают учащихся к пониманию семантической и структурной соотносимости форм одного и того же слова.

Пятый шаг – *найти* изменившуюся часть всех форм. Это и будет окончание. Следует отметить, что авторы школьного учебника [8] предлагают учащимся для выделения окончания овладеть следующим действием: «*изменить* форму слова» [8, с. 81]. Как мы видим, данный алгоритм представляет собой *неполную* схему ориентировочной основы формируемого умения, т.к. в ней отсутствует 2 шага: 1) определение, изменяется ли слово; 2) сравнение *лексического значения* исходной и вариантных форм слова. Именно действие *сравнения* позволяет учащимся выявить отношение между значением и формой слова. Без овладения этим учебным действием школьники не смогут сознательно выделять, а затем развёрнуто анализировать указанное отношение и его свойства в среднем звене. Таким образом, нарушение требования методики формирования умения – требования *последовательной и поэтапной отработки* формируемых действий влечёт за собой многочисленные ошибки, которые допускают учащиеся при выделении окончаний в словах.

На третьем этапе учитель проговаривает алгоритм вслух, а школьники внимательно следят за каждым его тезисом. Затем возможность порассуждать вслух предоставляется учащимся по схеме: сильный, средний, слабый. После того как все шаги алгоритма усвоены, учащиеся сначала под наблюдением учителя (четвёртый этап), а затем и

самостоятельно (пятый этап) учатся применять его при выполнении практических заданий. Ценность данного метода, на наш взгляд, состоит в том, что морфемно-словообразовательные знания и умения приобретаются школьниками не отвлечённо, а практически, через действия. При этом ученики имеют чёткое представление о том, что и когда они должны делать.

Не менее эффективным методом формирования морфемно-словообразовательных знаний и умений является дидактическая игра. Считаем, что опора на игровые формы и приёмы – это наиболее адекватный путь включения младших школьников в учебную работу. Именно в игровой деятельности, как утверждают учёные, «учебный материал усваивается незаметно и (самое главное!) не абстрактно-теоретически, а действенно-практически» [4, с. 63].

В педагогике дидактическая игра определяется как «вид учебной деятельности, моделирующий изучаемый объект, явление, процесс» [13, с. 165]. Дидактическая игра как метод обучения включает следующие структурные компоненты: *дидактическая задача, игровая задача, игровые действия, правила игры* [14, с. 12]. Рассмотрим их на примере дидактической игры «Помоги попасть на бал». Дидактическая задача определяется в соответствии с требованиями к уровню общеобразовательной подготовки учащихся по теме «Родственные слова». Она формулируется учителем для достижения определённых целей урока. Например, формировать у учащихся представление об однокоренных словах на основе родственных связей слов, представление о формах слова; развивать умение отличать формы слова от родственных слов. Игровая задача формулируется для школьников: *помоги родственным словам попасть на бал*. Содержание игры (игровые действия, правила игры). В королевстве Морфемики сегодня бал. На него явилось много родственных слов и форм одного и того же слова. Но часовой не пропустит их во дворец до тех пор, пока они не скажут, кто из них родственные слова, а кто – формы слова. Помоги им попасть на бал. Как отличить формы слова от родственных слов? Дидактический материал: *сказка, сказитель, сказки, сказку, сказочка, сказочный, о сказке*. Побеждает тот, кто поможет большему количеству родственных слов и форм слова попасть на бал. Интересные дидактические игры по теме «Морфемный состав слова» представлены в статье Г.А. Евсюковой «Работа над морфемным составом слова (суффиксы)» [6].

Преимущество дидактических игр как метода обучения морфемике и словообразованию заключается в том, что они обеспечивают благоприятные

условия для решения конкретных языковых задач с учётом возрастных и психологических возможностей детей младшего школьного возраста. В игре школьники чувствуют себя свободно, раскрепощённо, увлечённо и ошибки воспринимаются без отрицательных эмоций.

О важности использования при изучении состава слова занимательного игрового материала, активизирующего творческую и познавательную деятельность младших школьников, говорит и С. Г. Абдрахманова [1]. «Русским языком, – пишет автор, – надо заинтересовать, увлечь, удивить и научить думать, понимать природу языка, гармонию его законов и правил» [1, с. 46]. Для решения этой задачи методист рекомендует давать детям творческие задания, например, сочинить сказку о частях слова. «Сочиняя такие сказки, учащиеся задумываются над словообразованием и происхождением слов. Они узнают о значении в слове корня, приставки, суффикса и окончания, о том, что корень – общая часть родственных слов, имеющих одно лексическое значение; приставка и суффикс – «кирпичики», строительный материал для новых слов; окончания – «связисты», которые связывают слова в предложении» [1, с. 47].

Существенная роль в методике работы над морфемно-словообразовательными умениями принадлежит практическому методу – методу упражнений. Особый интерес представляет типология упражнений, разработанная С. И. Львовой [10]. Методист выделяет упражнения, нацеливающие на осмысление функционально-семантической специфики морфем разного типа: а) упражнения на осознание грамматического значения окончания и механизмов образования форм слова в русском языке; б) упражнения на осмысление функционально-семантической роли корня в составе гнезда однокоренных слов; в) упражнения на осознание словообразовательного значения приставок, суффиксов и механизмов образования слов в русском языке [10, с. 46].

Г.П. Цыганенко доказывает целесообразность построения системы морфемно-словообразовательных упражнений в соответствии с психологическими этапами усвоения изучаемого материала и формирования умений и навыков. Исходя из этого учёный считает необходимым вначале давать упражнения на узнавание, нахождение, выделение, анализ, конструирование морфемных и словообразовательных единиц, а затем – упражнения на уяснение функциональных особенностей изученных единиц и активное их использование: образование с ними слов, включение слов в словосочетания, в предло-

жения, в текст [16, с. 177].

Е.Г. Мережко делает попытку выделить типы упражнений с позиций установления семантико-словообразовательных связей между производным и производящими словами. Автором выделяются упражнения, направленные на формирование у учащихся умения а) выделять из контекста ближайшие родственные слова, сравнивать их и определять, какое из слов в паре является первичным, а какое – вторичным; б) самостоятельно подбирать к указанному учителем вторичному слову первичное, т.е. определять, от какого слова образовано данное, и, сопоставляя первичное и вторичное слова, выделять морфему, с помощью которой образовано вторичное слово; в) проводить элементарный словообразовательный анализ по схеме [11, с. 10–11]. Изучение классификаций упражнений, описанных в методиках преподавания русского языка, позволяет утверждать, что при разработке видов упражнений, направленных на формирование морфемно-словообразовательных умений необходимо учитывать следующие факторы: а) этапы психологического процесса усвоения знаний: восприятие, осознание, осмысление, понимание, обобщение, закрепление, применение; б) функционально-семантический аспект в изучении морфемно-словообразовательных фактов и явлений языка. Полагаем, что такой подход может быть реализован в выделении пяти видов упражнений: рецептивных, репродуктивных, аналитических, конструктивных и творческих.

Рецептивные упражнения направлены на восприятие и узнавание изученных морфемных и словообразовательных единиц, обеспечивают формирование у школьников опознавательных действий, развитие морфемной зоркости. Репродуктивные упражнения содействуют усвоению системы умственных действий, необходимой для осуществления разбора слов по составу на основе построения словообразовательной цепочки. Кроме этого, эти упражнения способствуют совершенствованию умения воспроизводить готовые тексты, насыщенные словами с заданными аффиксами. Аналитические упражнения предполагают отработку у учащихся навыков анализировать, определять и дифференцировать морфемно-словообразовательные явления. При этом важными вспомогательными средствами являются школьные словари: «Школьный словообразовательный словарь» А.Н. Тихонова [15]; «Словообразовательный словарь русского языка для начальной школы» И.В. Елынцевой [7]; «Учусь правильно образовывать слова: словообразовательный словарики» И.В. Курочкиной и А.П. Сдобновой [9]. Задания могут быть такими: определите, имеются ли одина-

ковые морфемы в словах *лошадка* и *коровка*? В словах *лошадка* и *коровка* одинаковый морфемный состав: окончание, корень, суффикс. Верно ли утверждение, что в словах *белой* и *лесной* одинаковое количество морфем? Докажите. Утверждение неверное. В слове *лесной* есть суффикс *-н-*. А в слове *белой* суффикса нет [2, с. 30].

Конструктивные упражнения ориентируют на конструирование, моделирование, трансформацию, дополнение. Задания могут быть такими: подберите однокоренные слова с разными суффиксами, уменьшая исходное слово: *нос – носик – носишко* [5, с. 48]; подберите и вставьте вместо точек такой корень, чтобы получилось целое слово (записаны начало и конец слова): *пере...ка, пере...чик, под...ка* [5, с. 49]. Творческие упражнения нацелены на активизацию слов с различными морфемами, формирование умений правильно и уместно употреблять эти слова с учётом их смысловых и стилистических особенностей в собственных устных и письменных высказываниях разных типов. Задания могут быть такими. «Представь, что ты сидишь у окна, которое находится в классе или у тебя дома. Вспомни, что тебе видно из него. Нарисуй эту картину с помощью

4–5 предложений. В именах существительных выдели корень. Напиши маленькую пейзажную зарисовку на тему «Осень» («Жёлтая пора», «Слёзы осени», «Осенняя печаль»). Попробуй нарисовать картину осенней природы. В словах выдели окончания. Какую роль они играют?» [3, с. 69].

Выводы. Таким образом, теоретический анализ показывает, что в методике обучения морфемике и словообразованию выделяются различные методы формирования морфемно-словообразовательных знаний и умений. Ведущими из них являются следующие: метод алгоритмов (даёт учащимся представление о том, из каких составных частей (операций, шагов) состоит то или иное действие, как и в каком порядке они выполняются); дидактические игры (снижают психологическое напряжение, облегчают усвоение сложного морфемно-словообразовательного материала); метод упражнений (рецептивные, репродуктивные, аналитические, конструктивные и творческие). Считаем, что выделенные методы и приёмы позволяют сделать процесс овладения морфемно-словообразовательными знаниями и умениями наиболее эффективным и результативным.

Список литературы

1. Абдрахманова, С. Г. Детское творчество при изучении состава слова / С. Г. Абдрахманова // Начальная школа плюс До и После. – 2011. – № 6. – С. 46–47.
2. Бакулина, Г. А. Морфемный разбор слова: новые подходы – новые возможности / Г. А. Бакулина // Начальная школа. – 2012. – № 4. – С. 29–33.
3. Бушуева, Л. С. Использование познавательных творческих учебных задач на уроках русского языка в 3-м классе при изучении состава слова (Образовательная система «Школа 2100») / Л. С. Бушуева // Начальная школа плюс До и После. – 2013. – № 3. – С. 68–71.
4. Волков, В. В. Лингвистические игры на уроке / В. В. Волков // Русский язык и литература в средних учебных заведениях УССР. – 1987. – № 1. – С. 62–67.
5. Воробьёва, Е. В. Детское словотворчество и языковая игра / Е. В. Воробьёва // Начальная школа. – 2001. – № 9. – С. 44–50.
6. Евсюкова, Г. А. Работа над морфемным составом слова (суффиксы) / Г. А. Евсюкова // Начальная школа. – 2008. – № 3. – С. 38–41.
7. Елынцева, И. В. Словообразовательный словарь русского языка для начальной школы [Электронный ресурс] / И. В. Елынцева, И. Л. Копылов. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2014. – 272 с. – Режим доступа : http://e.lanbook.com/books/element.php?pl1_id=70096.
8. Канакина, В. П. Русский язык. 3 класс : учеб. для общеобразоват. организаций с прил. на электрон. носителе. В 2 ч. / В. П. Канакина, В. Г. Горецкий. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 2013. – Ч. 1. – 159 с.
9. Курочкина, И. В. Учусь правильно образовывать слова: словообразовательный словарики : пособие для учащихся начальной школы / И. В. Курочкина, А. П. Сдобнова ; под ред. О. Б. Сиротининой. – М. : Дрофа, 2005. – 144 с.
10. Львова, С. И. Формирование представления о морфеме как значимой части слова / С. И. Львова // Лингвистические знания – основа умений и навыков : пособие для учителя; сост. Т. А. Злобина. – М. : Просвещение, 1985. – С. 39–58.
11. Мережко, Е. Г. Словообразовательный анализ на уроках русского языка / Е. Г. Мережко // Начальная школа. – 1996. – № 6. – С. 8–12.
12. Сластенин, В. А. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений [Электронный ресурс] / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 1997. – Режим доступа : http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/slast/ (дата обращения: 15.09.2017).

13. Рыжов, В. Н. Дидактика : учеб. пособие для студентов пед. колледжей и лицеев / В. Н. Рыжов. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 318 с.
14. Сорокина, А. И. Дидактические игры в детском саду / А. И. Сорокина. – М. : Просвещение, 1982. – 96 с.
15. Тихонов, А. Н. Школьный словообразовательный словарь русского языка / А. Н. Тихонов. – М. : Просвещение, 1978. – 727 с.
16. Цыганенко, Г. П. Состав слова и словообразование в русском языке / Г. П. Цыганенко. – К. : Радянська школа, 1978. – 152 с.

Methods of Morphological Knowledge and Skills Formation in Younger Students

E.V. Khomenko

*Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation*

Received 31.08.2017, received in final form 06.09.2017

Abstract. The article is devoted to the importance of morphemic and word formation teaching in primary school. The main methods and ways of morpheme-word-forming knowledge and skills formation in younger students, such as: an algorithm method; didactic games; a method of exercises (receptive, reproductive, analytical, constructive and creative) are characterized. The teaching technique with using algorithm “How can you find words ending” is described. Examples of didactic games and various types of exercises are presented.

Keywords: younger students, morphemic and word formation, morphemic-word-formative knowledge and skills, algorithm method, didactic games, method of exercises.

For citation: Khomenko E.V. Methods of Morphological Knowledge and Skills Formation in Younger. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2017, vol. 3, no. 3, pp. 79–84 (in Russ.).

About author: E.V. Khomenko, PhD (Pedagogics), Associate Professor of the Department “Journalism and Slavic Philology” of Institute of Humanities and Pedagogy of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: nikita1390@yandex.ru.

References

1. Abdrakhmanova S.G. Children’s Creativity in the Study of the Composition of the Word. *Nachal’naya shkola plyus Do i Posle*, 2011, no. 6, pp. 46–47 (in Russ.).
2. Bakulina G.A. Morphemic Analysis of the Word: New Approaches – New Possibilities. *Nachal’naya shkola*, 2012, no. 4, pp. 29–33 (in Russ.).
3. Bushueva L.S. Use of Cognitive-Creative Learning Tasks in Russian Language Lessons in the 3rd Grade When Studying the Composition of Words (Educational System “School 2100”). *Nachal’naya shkola plyus Do i Posle*, 2013, no. 3, pp. 68–71 (in Russ.).
4. Volkov V.V. Linguistic games in the class. *Russkii yazyk i literatura v srednikh uchebnykh zavedeniyakh USSR*, 1987, no. 1, pp. 62–67 (in Russ.).
5. Vorob’eva E.V. Children’s word-making and language game. *Nachal’naya shkola*, 2001, no. 9, pp. 44–50 (in Russ.).
6. Evsyukova G.A. Work on the morpheme composition of the word (suffixes). *Nachal’naya shkola*, 2008, no. 3, pp. 38–41 (in Russ.).
7. Elyntseva I.V., Kopylov I.L. *Slovoobrazovatel’nyi slovar’ russkogo yazyka dlya nachal’noi shkoly* [Dictionary of the Russian language for elementary school]. Rostov-on-Don, Feniks Publ., 2014. 272 p. Available at: http://e.lanbook.com/books/element.php?pl1_id=70096.
8. Kanakina V.P., Goretiskii V.G. *Russkii yazyk. 3 klass* [Russian Language. Grade 3]. 2nd ed. Moscow, Prosveshchenie Publ., 2013, part 1, 159 p.

9. Kurochkina I.V., Sdobnova A.P. *Uchus' pravil'no obrazovyvat' slova: slovoobrazovatel'nyi slovarik. Pod red. O.B. Sirotininoi* [I Study Correctly to Form Words. Word-Formative Dictionary. Ed. O.B. Sirotinina]. Moscow, Drofa Publ., 2005. 144 p.
10. L'vova S.I. The Formation of the Concept of the Morpheme as a Significant Part of the Word. *Lingvisticheskie znaniya – osnova umenii i navykov. Sost. T.A. Zlobina* [Linguistic Knowledge – the Basis of Skills. Comp. by T.A. Zlobina]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1985, pp. 39–58.
11. Merezhko E.G. Word-Formation Analysis in Russian Language Lessons. *Nachal'naya shkola*, 1996, no. 6, pp. 8–12 (in Russ.).
12. Slastenin B.A., Isaev I.F., Mishchenko A.I., Shiyanov E.N. *Pedagogika* [Pedagogy]. Moscow, Shkola-Press Publ., 1997. Available at: <http://www.bibliotekar.ru/pedagogika-3/25.htm> (accessed 15.09.2017).
13. Ryzhov V.N. *Didaktika* [Didactics]. Moscow, YuNITI-DANA Publ., 2004. 318 p.
14. Sorokina A.I. *Didakticheskie igry v detskom sadu* [Didactic Games in Kindergarten]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1982. 96 p.
15. Tikhonov A.N. *Shkol'nyi slovoobrazovatel'nyi slovar' russkogo yazyka* [School Word-Formation Dictionary of the Russian Language]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1978. 727 p.
16. Tsyganenko G.P. *Sostav slova i slovoobrazovanie v russkom yazyke* [The Word Composition and Word Formation in Russian]. Kiev, Radyans'ka shkola Publ., 1978. 152 p.

Статью к печати рекомендовала Л. А. Моря, кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой «Журналистика и славянская филология» ГПИ СевГУ, e-mail: liliamor79@mail.ru.

УДК 372.882.0: 37.017.92

Образная картина мира школьников средствами художественной литературы. Этап формирования образа мира в ощущениях, эмоциях, красках

Валерия Евгеньевна Храброва

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Статья поступила 27.06.2017

Аннотация. В статье рассматривается первый этап становления и развития образной картины мира учащихся средствами художественной литературы «Образ мира в ощущениях, эмоциях, красках» с учётом развития личности чувствующей. Предложены наиболее эффективные для этого типы заданий, приёмы, виды учебной деятельности в урочной и внеурочной работе.

Ключевые слова: образная картина мира, образ мира в ощущениях, эмоциях, красках, личность чувствующая, образное восприятие, эмпатия, типы заданий, эпос, лирика.

Для цитирования: Храброва, В. Е. Образная картина мира школьников средствами художественной литературы. Этап формирования образа мира в ощущениях, эмоциях, красках / В. Е. Храброва // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2017. – Т. 3. – № 3. – С. 85–91.

Об авторе: В. Е. Храброва, кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Журналистика и славянская филология» Гуманитарно-педагогического института федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: veh62@mail.ru.

Постановка проблемы. Процесс формирования образной картины мира школьников средствами художественной литературы предусматривает детальный показ пути изучения литературы от первоначального, часто наивного, но зато живого восприятия к научному постижению законов искусства при сохранении живости образного и эмоционального восприятия. Для этого необходимо уделить особое внимание становлению и развитию приоритетных качеств личности, ориентированных на зону ближайшего развития школьника, с учётом особых категорий мировосприятия. Данные категории мировосприятия коррелируют с определёнными периодами, отражающими уровни развития разных сторон читательского восприятия (по В.Г. Маранцману) [5], и художественными доминантами культурного возраста (по Л.С. Выготскому) [3].

Каждая возрастная группа школьников имеет определённый и свойственный именно этому возрасту познавательный потенциал. В соответствии с этим были разработаны три этапа формирования образной картины мира школьников:

1. Образ мира в ощущениях, эмоциях, красках (5–6 класс).
2. Образ мира в суждениях, оценках, интерпретациях (7–8 класс).

3. Образ мира в коммуникациях, отношениях, изменениях (9–11 класс).

Становление и развитие образной картины мира на этапе формирования образа мира в ощущениях, эмоциях, красках связано, прежде всего, с постижением образных истоков художественной литературы как вида искусства, её нравственной, гуманистической и эстетической составляющих, чувственным началом. Ведь «искусство по самой своей природе нравственно, ибо позволяет боль и радость другого человека переживать как потрясение собственной судьбы, воспринимать далёкие события как осязаемое близкое; нравственный и эстетический потенциал литературы раскрывается лишь при определённом эстетическом уровне восприятия искусства» [7, с. 5].

Цель данной статьи – дать представление о первом этапе становления и развития образной картины мира школьников средствами художественной литературы через основные типы заданий, а также наиболее эффективные приёмы и виды учебной деятельности.

В этот период в сознании младших подростков происходит объединение искусства и окружающей реальности. Именно с помощью искусства происходит непринуждённое, ассоциативное познание мира,

которое является первопричиной как радостных эмоций, так и преодоления впечатлений повседневности. На приоритетное место выходит задача формирования личности чувствующей. Обладающие единством ощущений и впечатлений, наглядностью воображения, эмоциональной отзывчивостью, силой чувств, школьники в этом возрасте обычно воспринимают красоту мира, его необычность, сказочность, что выражается в таких категориях мировосприятия как мир-образ и мир-красота.

Поэтому важнейшими задачами учителя в 5–6 классах становятся следующие: научить ученика *видеть* слово и *художественный образ*; учить школьников «выращивать» слова в собственном творчестве; формировать навыки восприятия литературы, учитывая при этом её диалогические связи с другими видами искусства, прежде всего, на семантическом уровне; школьник должен научиться видеть общность сюжетов, тем разных видов искусства и в то же время распознавать их отличия (по Г.Л. Ачкасовой) [1]; развивать читательскую эмпатию и учить читательской интерпретации литературных произведений; видеть индивидуальную художественную картину мира писателя при изучении литературного произведения и соотносить с собственной образной картиной мира; воспитывать грамотного читателя, умеющего ставить вопросы.

Эти задачи могут быть решены при помощи определённой системы заданий. Для этого этапа предлагаются семь типов заданий, реализуемых необходимыми приёмами и соответствующими видами учебной деятельности. Это такие типы заданий, как:

1) **развивающие образное восприятие, в т.ч. вызывающие активный процесс образной конкретизации, глубокого, яркого образного обобщения.** Для данного типа наиболее эффективными являются приёмы: «образного видения» (приём *взят из эвристики, авт. А.В. Хуторской*) [9], составления «цветовой и звуковой картины» произведения, создание ассоциативного портрета «Выглядит как, звучит как» (приём *взят из эйдетики*) [2]. Основными видами деятельности являются поиск слов, составляющих цветовую и звуковую картину произведения или его фрагмента, составление устного или письменного рассказа об эмоционально-образном впечатлении от прочитанного, просмотренного, услышанного, составление словесного описания (рисования) возникших образов-ассоциаций;

2) **стимулирующие развитие читательской эмпатии (сильной эмоциональной отзывчивости): активности читательской реакции и точ-**

ного улавливания авторских чувств, сопереживания ситуации, герою произведения, автору. Наиболее эффективные приёмы: «эмпатии» («*вживания*», «*вчувствования*»), «гиперболизации» (данные приёмы *взяты из эвристики, авт. А.В. Хуторской*) [9]. Обучающиеся включаются в следующие виды деятельности: поиск слов, описывающих эмоции героев, соотнесение эмоций героев с собственными во время чтения, поиск слов для описания собственных эмоций при чтении, составление читательской заявки для лучшего друга, создание рекламного буклета «Прочитай это обязательно»;

3) **направленные на развитие воссоздающего и творческого воображения (появление богатых и подвижных ассоциаций при восприятии образа; умение видеть детали и воссоздавать по ним целостный образ).** Учитель может использовать такие приёмы: создание «образной картины», «придумывание», направленные на развитие способностей к творческому осмыслению прочитанного (*взяты из эвристики, авт. А.В. Хуторской*) [9], «образные ассоциации» (*взят из эйдетики*), словесное рисование. Виды учебной деятельности предусматривают: составление после прочитанного словесного описания (рисования) возникшей в сознании картины и презентацию её окружающим, работу над ассоциативным полем по названию произведения, создание обложки (устное, письменное, словесное, рисованное) прочитанного произведения, создание устного диафильма по прочитанному произведению и др.;

4) **стимулирующие создание диалоговых ситуаций при изучении художественного произведения (диалоги героев, писателя и читателя).** Для взаимодействия с учениками применимы приёмы: акцентного вычитывания с целью определения собственной позиции читателя и позиции автора в произведении; постановки проблемных вопросов, направленных на осознание характеров героев в собственной оценке и оценке автора; постановки проблем, связанных с личностным восприятием героев произведения; создания проблемной ситуации с противоречивыми положениями, касающимися оценок поступков героев; создания проблемной ситуации со столкновениями мнений учащихся о героях. Обучающиеся при этом выполняют следующие виды деятельности: пересказы с элементами сравнения, чтение по ролям и в лицах, составление рассказа на заданную тему по произведению, устное или письменное рассуждение по тексту «Верно ли утверждение?», создание воображаемого диалога с героем произведения, составление «анкеты» героя произведения, участие в игро-

вых диалогах с автором, героями и читателями;

5) **направленные на создание личностно ориентированных ситуаций при изучении художественных произведений, способствующих развитию эмоционально-образного постижения мира.** Наиболее эффективны приёмы: «образных ассоциаций», отражающий эмоционально-образное восприятие художественного произведения, чтения под музыку («Погружение в поэзию»), применяемый с целью погружения в эмоционально-образную атмосферу произведения. Школьники при этом, используя личные ассоциации и представления, выразительно читают художественное произведение, подбирая соответствующую, на их взгляд, музыку, применяя элементы актёрского мастерства, пересказывают его, изменяя концовки;

6) **развивающие речевую деятельность учащихся, направленные на образное выражение собственных чувств и эмоций в процессе изучения художественного произведения.** Целесообразно использовать такие приёмы, как построение эмоциональной цепочки, отражающей восприятие и осмысление эмоциональной картины мира произведения; словарная работа с использованием синонимических рядов и контекста («Открой тайну слова»). Виды учебной деятельности достаточно разнообразны: поиск слов, описывающих эмоции героев, написание разных видов творческих работ, пересказы с элементами сравнения, сочинение собственных историй (устных и письменных) на темы изучаемых художественных произведений;

7) **стимулирующие и выявляющие уровень сформированности образной картины мира читателя-школьника на I этапе «Образ мира в ощущениях, эмоциях, красках».** Данный тип заданий предполагает применение следующих приёмов: создание проблемной ситуации с противоречивыми положениями, создание проблемной ситуации со столкновениями мнений, чтение в лицах («Войди в образ»), приём «стоп-кадр» или «остановка мира» (по С. Лавлинскому) [4], формирующий «внешнюю» точку зрения читателя на изображённый в произведении мир, события. При этом целесообразно вовлечь учеников в такие виды деятельности: создание устного или рисованного диафильма по прочитанному произведению, подбор иллюстраций к произведению, отражающий собственное представление о нём, составление картинного плана произведения, сопоставление литературного произведения с его экранизацией, работы над названием произведения («Начнём с названия») и др.

На этапе формирования образа мира в ощущениях, эмоциях, красках используются специально разработанные рабочие тетради «Путешествие по стране Литературии» для 5-го класса; «Я – гражданин страны Литературии» для 6-го класса.

Кроме того, на данном этапе формирования образа мира в ощущениях, эмоциях, красках с учётом развития личности чувствующей мы обязательно обращаем внимание на родовую специфику изучаемых произведений, поскольку именно родовые особенности показывают отличие целей и способов изображения жизни. И если эпические произведения, показывающие непосредственно жизненные события, вызывают значительный интерес у младших подростков, то лирика воспринимается тяжелее, поскольку жизнь, её закономерности изображаются не через события, а через их восприятие автором. В связи с этим мы предлагаем разные методические приёмы для изучения эпоса и лирики. Так как эпос является отражением авторской картины мира, показывающей внешние события, а сюжет эпического произведения представляет собой, соответственно, изображение разнообразных картин жизни, то учителю целесообразно использовать, с одной стороны, такие традиционные приёмы метода творческого чтения, как индивидуальное, выборочное, комментированное чтение, с другой стороны, приёмы, направленные на формирование диалогического постижения произведения: составление сюжетного плана, рисование сюжетной цепочки, творческое пересказывание, досказывание (изменение финала) и др. Учитывая, что лирика – это отражение мира чувств автора, внутреннего мира, представляющего одну картину жизни, педагог предлагает обучающимся для лучшего восприятия лирического произведения выразительно прочитать его, прослушать или прочитать под музыку. Кроме этого, использование таких приёмов, как образное представление «живых» картин («Погружение в поэзию»), составление «картинного» плана, ассоциативных рядов даёт возможность использования личного эмоционального и жизненного опыта ученика, что способствует формированию личности чувствующей. В эпическом произведении важна сама изображённая картина как эпизод сюжета, поэтому нужно обратить внимание на непосредственный отбор эпизодов для анализа, а при работе учитывать необходимость выявления роли и логической связи выбранной картины с другими частями текста. В лирическом же произведении, по утверждению М.А. Рыбниковой [8], главное не сама картина, а чувство, которое она вызывает. Поэтому приёмы должны быть направлены на выявление этих

чувств и эмоций: составление «партитуры» чувств, эмоциональной цепочки, выделение доминантного эмоционального мотива, создание «словаря настроений» и т.п. В эпическом произведении главной движущей силой изображённых событий является герой. Чтобы учащийся мог лучше понять мотивы, причины, последствия его поступков, взаимоотношения с другими персонажами, необходимо выстроить систему вопросов в определённой логике, позволяющей организовать диалог ученика с героем. Лирический герой является выразителем чувств и настроений автора. Поэтому целесообразно учить школьников толковать состояние лирического героя, используя музыкальные и цветовые образы для изображения настроения лирического героя. В эпическом произведении слово является носителем событийной информации, поэтому для осмысления происходящего необходима разноплановая и всесторонняя словарная работа, а также обязательна работа над названием произведения. В лирическом произведении слово является носителем эмоционально-образной информации, поэтому здесь важны задания, нацеленные на выявление «ключевых», рисующих образ слов.

Формирование образной картины мира – длительный и сложный процесс, который не должен ограничиваться только рамками урока литературы. Поэтому в задачи нашего исследования входит рассмотрение решения этой проблемы путём организации внеклассной работы. Внеклассная работа по литературе направлена прежде всего на расширение эстетического горизонта личности, поэтому в неё включаются те средства, которые невозможно в полной мере использовать на уроке: музыка, театр, музей, библиотека, – всё, что углубляет и развивает художественные впечатления школьников. Основана эта работа в первую очередь на заинтересованности самих обучающихся, которых привлекает

возможность свободного выбора художественных произведений, способов коммуникации с искусством, форм творческого самовыражения. Это многоуровневая система, складывающаяся из работы ежедневной (руководство внеклассным чтением), эпизодической (читательские конференции, утренники, вечера, экскурсии, походы и др.), циклической (работа кружков, факультативов, объединений, клубов, музеев и т.д.). Она может быть индивидуальной, групповой и массовой. Так как внеклассная работа по литературе – явление многовариантное, то все эти формы работы можно условно распределить по трём направлениям (по В.Г. Маранцману) [6]: занятия литературным краеведением, литературное творчество школьников, художественно-исполнительская деятельность.

Использование внеклассной работы при формировании образной картины мира школьников средствами художественной литературы так же, как и в урочной деятельности, зависит от возрастных особенностей учащихся и преобладающего аспекта в формировании личности. Так, на этапе формирования образа мира в ощущениях, эмоциях, красках с учётом развития личности чувствующей эффективными формами внеклассной работы будут всевозможные игры и праздники. Моделируя в игре социальное постижение мира, подросток как бы складывает из различных частей собственное «я», учится его изображать в творчестве, накапливает опыт поведения в коллективе через воссоздание личностной активности. Л.С. Выготский утверждал, что игра позволяет подростку стать на голову выше себя, создавая зону «ближайшего развития» [3]. Исходя из этого, мы предлагаем использовать следующие формы внеклассной работы для данного этапа (таблица 1).

Первым шагом на этапе формирования образа мира в ощущениях, эмоциях, красках должно стать

Таблица 1 – Использование различных форм внеклассной работы по литературе на этапе формирования образа мира в ощущениях, эмоциях, красках

Формы групповой работы	Формы индивидуальной работы
• литературное эрудит-лото; • литературная викторина; • литературная эстафета; • фольклорный праздник; • выставки-презентации любимых книг; • театрализованная викторина; • игра-фантазия «Войди в образ»; • литературный КВН; • литературный праздник; • воображаемое путешествие; • литературно-краеведческие экскурсии.	• дневник читателя; • иллюстрирование любимых произведений; • подготовка презентации любимой книги; • сочинение сказки, мифа; • составление и иллюстрирование сказочного волшебного словаря; • решение литературных кроссвордов.

воспитание внимательного отношения к слову как таковому, воспринимаемому как в контексте, так и вне его. Творческое осмысление слова приводит к пониманию того, что в художественном мире ему соответствует огромное количество образов. В подлинно литературном произведении, в первую очередь, слово выступает своеобразным актёром, играющим определённую роль-образ, а уже во вторую – средством информации или сообщения. Например, при чтении текста: «В мире было яблоко. Оно блистало в листве, легонько вращалось, схватывало и поворачивало с собой куски дня, голубизну сада, переплёт окна» (Ю.К. Олеша), читатель понимает, что это не перечисление предметов в слове, а, наоборот, преобразование слов в предметы, в конкретные образы, возникающие в его сознании в процессе чтения. Поэтому здесь особенно эффективны *задания, развивающие образное восприятие*, в т.ч. провоцирующие активный процесс образной конкретизации, глубокого, яркого образного обобщения.

Для этого служат такие приёмы работы, как «Открой тайну слова», «Образное видение», составление «цветовой и звуковой картины» текста, создание ассоциативного портрета «Выглядит как, звучит как» и др. Все они направлены на то, чтобы учащиеся поняли, что в литературном произведении слово не всегда характеризуется только словарным значением и что литературный образ бывает гораздо шире всех словарных значений. Поэтому читатель-подросток проходит путь от буквального, наивного реализма (например, «великаны в белых шапках» в тексте о зиме понимаются пятиклассниками как снеговики, несмотря на соседствующее упоминание о ветвях) к осмыслению образной многозначности и закономерности отбора слов-образов в настоящем художественном произведении в будущем. Так, например, при проведении цикла уроков «У каждого времени года свой характер» для представления образа зимы учащиеся создают бриллиантовую диадему («бриллианты» – меткие авторские цитаты, найденные школьниками в изучаемых произведениях, литературные, музыкальные, образительные образы, отличающие это время года), для образа весны – «венки первоцветов», для образа лета – букет полевых цветов, для осени – рябиновое ожерелье.

Постижение символических, метафорических значений происходит постепенно. Достаточно эффективной в этом плане может быть работа с текстом сказки Г.Х. Андерсена «Снежная королева». Здесь важно, чтобы учащиеся не остановились на оппозиции «Герда – Снежная королева», а разглядели весь ряд противопоставленных образов, уви-

дели их взаимосвязь. Для этого, используя приёмы «Образное видение» (эмоционально-образное исследование объекта), «Образная картина» (когда восприятие и понимание изучаемого объекта как бы сливаются, видение объекта становится целостным, нерасчленённым), используя категорию мировосприятия мир-красота, можно предложить учащимся составить таблицу, в которой они бы продолжили бы оппозицию добро – зло в сказке (таблица 2).

Таблица 2 – Добро и зло в сказке Г.Х. Андерсена «Снежная королева»

Добро	Зло
Герда	Снежная королева
Уют, тепло	Холод
Розы	Снежинки
Живое	Мёртвое
Христос	Таблица умножения
Сердце, чувство	Ум

При составлении таблицы учащиеся используют вопросы во многом репродуктивные, но составленные ими вместе с учителем и приближающие школьников к пониманию сути произведения:

- Что натворили осколки зеркала? Что принесли они в мир?
- Каков основной конфликт сказки?
- Кто в сказке воплощает силы добра? Силы зла?
- Как вы представляете себе жилище Кая и Герды? Какие краски преобладали бы в вашем рисунке, если бы вы рисовали их? Какие линии? Почему?
- Что создаёт уют в их домах? Какие детали важны? Почему? Почему Андерсен так подробно описывает их маленький садик? Какую роль в сказке играют розы?
- Как Кай впервые встречает Снежную королеву? Какой он её видит? Что в ней пугает его?
- Как изменился Кай после того, как к нему в глаз и сердце попали осколки зеркала? Как меняется его отношение к Герде, бабушке? В чём это выражается? Как меняется его отношение к розам? Почему?
- Что приносит ему наслаждение, радость? Почему красота снежинок «совершенна», а роз – нет?
- Какой видит Кай Снежную королеву в саях? Почему изменился взгляд на её внешность? Что мешает Каю защититься от Снежной королевы? Чем он хвастается перед ней, что считает своим достоинством?
- Что с ним произошло? Что теперь руководит им в жизни?

Пятиклассники видят, что все оппозиции сталкивают живое, естественное, эмоциональное – с мёртвым, искусственным, рассудочным. Следует вывод о том, насколько важно жить сердцем, чувствуя любовь и привязанность к близким.

Выводы. Таким образом, становление и развитие образной картины мира школьников средствами художественной литературы на этапе формирования образа мира в ощущениях, эмоциях, красках харак-

теризуется необходимостью использования определённых типов заданий, направленных, в первую очередь, на развитие образного восприятия, читательской эмпатии, воссоздающего и творческого воображения, умения создавать диалогические ситуации с изучаемым произведением. Всё это должно способствовать созданию культуросообразной среды как на уроке, так и во внеурочной деятельности.

Список литературы

1. Ачкасова, Г. Л. Диалог искусств в системе школьного литературного образования : автореф. дис. д-ра пед. наук : 13.00.02 / Галина Леонтьевна Ачкасова. – СПб., 2000. – 35 с.
2. Выготский, Л. С. Эйдетика / Л. С. Выготский // Хрестоматия по ощущению и восприятию ; под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, М. Б. Михалевской]. – М. : Изд-во Московского университета, 1975. – С. 275–281.
3. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. Психологический очерк / Л. С. Выготский. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 93 с.
4. Лавлинский, С. П. Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход : учебное пособие для студентов-филологов / С. П. Лавлинский – М. : Прогресс-Традиция : ИНФРА-М, 2003. – 384 с.
5. Маранцман, В. Г. Труд читателя: от восприятия литературного произведения к анализу / В. Г. Маранцман. – М. : Просвещение, 1986. – 128 с.
6. Методика преподавания литературы : учебник для педвузов в 2-х частях / под ред. О. Ю. Богдановой и В. Г. Маранцмана. – М. : Просвещение : Владос, 1994. – Часть 1. – 288 с.
7. Программа по литературе для 5–9 классов средней школы / под ред. чл.-корр. РАО проф. В. Г. Маранцмана. – СПб. : СпецЛит, 2000. – 301 с.
8. Рыбникова, М. А. Методика преподавания литературы / М. А. Рыбникова. – М. : Тип. при Упр. делами СНК СССР и СТО, 1930. – 251 с.
9. Хуторской, А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

The Imaginary Picture of Pupils' World by Means of Fiction. The Stage of Forming the Image of the World in the Feelings, Emotions, Colours

V.E. Khrabrova

*Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation*

Received 27.06.2017

Abstract. The article deals with the first stage of the formation and development of an imaginary picture of pupils' world by means of fiction "The image of the world in feelings, emotions, colours" taking into account the development of the person who feels. The most effective types of tasks, methods, kinds of educational activity in the lesson and after-hour work are offered.

Keywords: an imaginary picture of the world, the image of the world in feelings, emotions, colours, personality who feels, imaginative perception, empathy, types of tasks, epics, lyrics.

For citation: Khrabrova V.E. The Imaginary Picture of Pupils' World by Means of Fiction. The Stage of Forming the Image of the World in the Feelings, Emotions, Colours. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2017, vol. 3, no. 3, pp. 85–91 (in Russ.).

About author: V.E. Khrabrova, PhD (Pedagogics), Associate Professor of the Department "Journalism and Slavic Philology" of Institute of Humanities and Pedagogy of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Sevastopol State University", 13 Gagarina Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: veh62@mail.ru.

References

1. Achkasova G.L. *Dialog iskusstv v sisteme shkol'nogo literaturnogo obrazovaniya. Avtoref. dis. dok. ped. nauk* [Dialogue of the Arts in the System of School Literary Education. Extended Abstract of Dr. Sci. Diss (Ped.)]. St. Petersburg, 2000. 35 p.
2. Vygotskii L.S. Science of Eidetics. *Khrestomatiya po oshchushcheniyu i vospriyatiyu. Pod red. Yu.B. Gippenreiter, M.B. Mikhalevskoi* [Reader of Sensation and Perception. Eds. Yu.B. Gippenreiter, M.B. Mikhalevskaya]. Moscow, Publishing House of Moscow University, 1975, pp. 275–281.
3. Vygotskii L.S. *Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste. Psikhologicheskii ocherk* [Imagination and Creativity in Childhood. Psychological Essay]. 3rd ed. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1991. 93 p.
4. Lavlinskii S.P. *Tekhnologiya literaturnogo obrazovaniya. Kommunikativno-deyatelnostnyi podkhod* [Technology of Literary Education. Communicative-Activity Approach]. Moscow, Progress-Traditsiya Publ., INFRA-M Publ., 2003. 384 p.
5. Marantsman V.G. *Trud chitatelya: ot vospriyatiya literaturnogo proizvedeniya k analizu* [The Reader's Work: From the Perception of a Literary Work to Analysis]. Moscow, Prosveshchenie Publ., 1986. 128 p.
6. *Metodika prepodavaniya literatury. Uchebnik dlya pedvuzov v 2-kh chastyakh. Pod red. O.Yu. Bogdanovoi i V.G. Marantsmana* [Methods of Teaching Literature: A Textbook for Pedagogical Universities in 2 parts. Eds. O.Yu. Bogdanova and V.G. Marantzman]. Moscow, Prosveshchenie Publ., Vldos Publ., 1994, part 1. 288 p.
7. *Programma po literature dlya 5–9 klassov srednei shkoly. Pod red. chl.-korr. RAO prof. V.G. Marantsmana* [The Literature Program for Grades 5–9 of the Secondary School. Ed. corresponding Member of Russian Academy of Education prof. V.G. Marantzman]. St. Petersburg, SpetsLit Publ., 2000. 301 p.
8. Rybnikova M.A. *Metodika prepodavaniya literatury* [A Methodology of Teaching Literature]. Moscow, Printing House at the Office of Affairs of the Council of People's Commissars of the USSR and the Council of Labor and Defense, 1930. 251 p.
9. Khutorskoi A.V. *Didakticheskaya evristika. Teoriya i tekhnologiya kreativnogo obucheniya* [Didactic Heuristics. Theory and Technology of Creative Learning]. Moscow, Publishing House of Moscow University, 2003. 416 p.

Статью к печати рекомендовала Л. А. Моря, кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой «Журналистика и славянская филология» ГПИ СевГУ, e-mail: liliamor79@mail.ru.

УДК 37.017.92/93

Светский характер образования и религиозно-нравственное воспитание

Виталий Васильевич Коваленко

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Статья поступила 05.09.2017

Аннотация. Обосновывается необходимость повышения внимания общества к проблеме религиозно-нравственного воспитания. Раскрывается различие между атеистическим и религиозным представлением содержания понятия «духовность». Высказывается мнение о бесперспективности воспитательных усилий при отсутствии принятых в обществе социально значимых норм морали, которые передаются от поколения к поколению, в том числе и через систему среднего и высшего образования. Выражается убежденность в том, что в их основе должны лежать традиционные религиозно-нравственные ценности. Указывается на то, что религиозно-нравственное воспитание в государственных образовательных учреждениях не противоречит принципу светскости образования, закреплённому в российском законодательстве.

Ключевые слова: мораль, нравственность, духовность, образование, воспитание, религиозно-нравственное воспитание, светскость.

Для цитирования: Коваленко, В. В. Светский характер образования и религиозно-нравственное воспитание / В. В. Коваленко // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2017. – Т. 3. – № 3. – С. 92–96.

Об авторе: В. В. Коваленко, кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры «Исторические, философские и социальные науки» Гуманитарно-педагогического института федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: cowalenko.vitalij@yandex.ru.

Постановка проблемы. Проблема религиозно-нравственного воспитания в современной научно-педагогической литературе уделяется достаточно внимания. Нравственность, как и мораль, принято относит к духовной сфере общественных отношений. В господствовавшей в нашем обществе на протяжении большей части прошлого века мировоззренческой системе она выступала производной от экономических и социально-политических отношений. Негативные явления в ней рассматривались как следствие социально-экономического кризиса. Однако исторический опыт свидетельствует об обратном. Именно духовно-нравственная деградация, разъедающая общество подобно проказе, предвещала экономические, социальные и политические потрясения.

Это же можно сказать и о современном этапе развития нашего общества. Много и убедительно говорится о негативных процессах в духовной сфере. Но нельзя закрывать глаза на то, что безнравственность характерна и для нашей экономики. О какой нравственности можно говорить, когда значительная часть населения страны живёт за чертой

бедности. Трудно говорить о нравственности и в политической сфере, по сути вышедшей из под контроля общества.

Причина подобных явлений очевидна: и в политике, и в экономике, и в духовной сфере уровень нравственности определяет её носитель – человек, включённый одновременно во все аспекты общественной жизни. Поэтому ключевой задачей является нравственное выздоровление людей и общества в целом, без чего никогда не будет экономического благополучия, социальной гармонии, взаимовыгодных отношений государства и общества, личности и социума.

Цель статьи – раскрыть содержание понятия «духовность» с точки зрения атеистического и светского подходов, показать необходимость религиозно-нравственного воспитания в средней и высшей школе, его допустимость с учётом провозглашения принципа светского образования в государственных учебных заведениях.

Основное содержание. В современной научной литературе даются сотни определений категории «духовность». Чётко обозначилась противополо-

ложность взглядов на её содержание, выражаемых сторонниками атеистического и религиозного мировоззрений, по-разному отвечающих на вопрос о сущности человека и смысле его жизни. Первые исходят из доминировавших ранее в нашем обществе материалистических представлений. Благодаря их развитию, за человеком признаётся наличие не только тела, но и «души» – психики, которая представляет собой «особое свойство высокоорганизованной материи» [4, с. 474], и даже «духа», сознания, которое также предстаёт «продуктом» и «функцией» мозга [2, с. 68].

Различные определения духовности в рамках этого подхода сходятся в том, что она представляет собой «сложное многомерное качество человека, которое проявляется: в восхождении к высшим человеческим ценностям; единстве эмоционального и рационального, материального и идеального; стремлении постичь истину и осознании самого себя, другого человека; единении с миром природы; гармонизации взаимоотношений в семье, со сверстниками, педагогами, с любым человеком; переживаниях доброты, совестливости, любви, гуманности, а также в собственной активности человека» [1, с. 81].

Что касается приверженцев религиозного мировоззрения, то в основе их рассуждений лежит иное представление о человеке. Он не ограничен плотью – физическим телом, пребывающим в трёхмерном земном пространстве ограниченный отрезок времени. Кроме плоти, человек обладает некой «искрой Божией», Духом, снизошедшим к нему. Между телом и Духом есть «мост» – душа, привязанная к телу и одновременно тянущаяся к Духу, восходящая к нему. Таким образом, душа состоит, образно выражаясь, из брэнной и вечной частей. Смысл и значение жизни в христианском (и не только) представлении заключается не в служении брэнной плоти, а в укреплении связи души с вечным Духом, её одухотворении, «просветлении».

Категория «духовность» в христианском толковании – это обращение души человека к Богу, постоянное ощущение его незримого присутствия. Она весьма и весьма опосредованно связана (если связана вообще) с интеллектуальным и эстетическим развитием человека. С позиций такого подхода вместо понятия «духовно-нравственное», применительно к воспитанию весьма аморфного и неопределённого, возможно использование другого, более конкретного – «религиозно-нравственное».

С точки зрения религиозного сознания формирование духовности средствами, предложенными сторонниками атеистического мировоззрения, пред-

ставляется невозможным. Необходимо возвращение в нашу духовную жизнь религиозной картины мира как Творения. Опыт истории свидетельствует о том, что высокий уровень нравственности эффективно и долговременно обеспечивается в тех обществах, где она определялась нормами именно религиозной морали. В основе этой эффективности – осознание каждым человеком своей личной и неотвратимой ответственности перед Высшей, Всевидящей реальностью – Богом. Стимулы к нравственному поведению таким образом находятся в самой личности религиозного человека. Он становится способным к самоограничению той свободы, которую дал ему Творец. Эта способность – главный результат религиозно-нравственного воспитания.

В обществах, где нормы морали определяются исходя из человеческих соображений, пусть даже самых благородных, личность отвечает за свои поступки, прежде всего, не перед Творцом, но перед другими людьми, государственными и общественными институтами. В силу этого нравственность формируется не столько через внутреннее самоограничение личности, сколько через внешнее по отношению к ней принуждение. Для эффективности последнего необходим ряд условий.

Во-первых, жёсткий контроль государства и общества за каждым человеком, немедленное воздействие на нарушителя норм морали, дабы его пример не искушал остальных. Во-вторых, создание идеальных образов реальных людей, носителей внедряемой морали, как образцов для подражания. В-третьих, соблюдение моральных норм, хотя бы внешнее, теми, кто их декларирует, прежде всего лицами, наделёнными властью. Пока эти условия соблюдаются, ситуация с нравственностью выглядит внешне удовлетворительно. Однако стоит принуждению исчезнуть или ослабнуть, как все навязанные моральные нормы отбрасываются, а вырвавшаяся наружу, подавляемая ранее безнравственность приобретает черты эпидемии.

В Российском обществе до начала XX века нравственность формировалась на основе норм религиозной морали. Коммунисты, пришедшие к власти, отвергли религию. Но считать советское общество абсолютно безнравственным не следует, также как и безрелигиозным. Сильна была инерция многовековой духовной жизни народа. Да и коммунистическое мировоззрение, жёстко внедряемое в жизнь, было атеистическим по содержанию, но культурным по форме. Оно опиралось на свои «священное писание» и «священное предание», не подлежащие сомнению, имело своих «пророков», «служи-

телей культа», «дома молитвы», регулярно проводились «соборы» – съезды правящей партии.

В коммунистической системе ценностей были и такие, что совпадали с раннехристианскими: отрицание частной собственности, коллективизм, готовность пострадать за идеалы и т.п. Вершиной советской морали можно считать нормы «Морального кодекса строителя коммунизма». На их основе государство стремилось воспитать нового человека, честного, инициативного и добросовестного труженика, коллективиста, высокообразованного, умеющего ценить прекрасное в жизни и искусстве, т.е. духовного в атеистическом смысле этого слова.

Вместе с тем, следует подчеркнуть, что это была «религия» без Бога. Объектом поклонения в ней стали не «высшие силы», а вполне земные личности, портреты и статуи которых стали важнейшими предметами культа. «Страх Божий» – внутренний стимул к нравственному поведению – уступил место подчинению внешним по отношению к человеку воздействиям. Следование моральным нормам контролировалось государством, партией, системой общественных организаций. На нравственное воспитание работала вся система образования. Её опыт не следует отбрасывать, в том числе и ценное педагогическое наследие А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского и других талантливых советских педагогов. Нельзя отрицать и того бесспорного факта, что приверженность коммунистической морали стала нормой жизни для определённой части советских людей.

По мере разложения коммунистического государства, несоблюдения декларируемых ценностей теми, кто должен был подавать пример, шло и разложение советского общества. Те его пороки, о которых так ярко говорилось в годы перестройки, не выдумка М.С. Горбачёва и его соратников. Главная причина падения нравственности – снижение эффективности внешнего по отношению к человеку воздействия, опиравшегося на коммунистические моральные нормы. А сформировавшаяся ранее у части общества внутренняя готовность к их соблюдению угасала в условиях постсоветской реальности.

Во времена перестройки и постперестроечного времени Россией взяты на вооружение гуманистические, «общечеловеческие» ценности, о которых говорилось выше, такие как демократия, свобода, права человека и т.п. Утверждение их происходило на фоне стремительного и слабо контролируемого распространения рыночных отношений во всех сферах общественной жизни – экономической, политической, культурной, образовательной в частности. Внедряя культ свободы и прав человека, без внят-

ного и приемлемого для людей осознания ответственности перед другими людьми, обществом в целом, мы способствовали окончательному разрушению коммунистической системы ценностей. При этом сохранилась прежняя атеистическая направленность государственной системы образования и воспитания. Подростающее поколение формируется при отсутствии влияния церкви, от которой ребёнка оберегают атеистически воспитанные родители и бабушки, в условиях кризиса семьи, обучения в школе, в которой умственное развитие оттеснило нравственное воспитание на второй план.

Одновременно исчезли не только боязнь, но, к сожалению, зачастую и уважение к тем государственным институтам, которые должны создать внешнее по отношению к человеку воздействие, принуждающее к соблюдению норм морали (кстати, так и не сформулированных внятно и приемлемо для общества или большей его части). Мы подошли к ситуации, которую можно описать фразой, приписываемой Ф.М. Достоевскому: «Если Бога нет, то всё дозволено». Всё и всем, богатым и бедным, взрослым и детям, руководителям и простым гражданам.

Что же делать? На наш взгляд, прежде всего следует осознанно сделать выбор: либо вновь попытаться утвердить нормы светской морали, используя как советский, так и мировой опыт; либо вернуться к религиозно-нравственным ценностям, которые мы отвергли в XX веке. Третьего не дано.

Выражаю сомнение в возможности достижения успеха, даже как чуда, на первом пути. Прежде всего, у нас нет общепринятых и разделяемых большинством моральных норм; нет эффективного жёсткого государства и общественных институтов, способных внедрять нормы морали, при условии их наличия, в общественное сознание. Вот почему, по нашему мнению, мы можем сколь угодно долго и настойчиво рассказывать детям об общечеловеческих ценностях, водить их в музеи, театры и библиотеки, развивать интеллектуально. Но при этом не будем забывать и то, что и наш, и чужой опыт свидетельствуют: может быть абсолютно безнравственным и интеллектуал, и эстет, и даже признанный авторитет в области этики.

По нашему твёрдому убеждению, необходимо возвращаться на путь религиозно-нравственного воспитания. Тогда станет возможным изменение к лучшему ситуации в сфере духовно-нравственной в короткое время. И система образования призвана сыграть в этом ключевую роль.

Но как соотносится предложение об участии учреждений образования в религиозно-нравственном воспитании с действующим законодатель-

ством? По весьма широко распространённому мнению, оно противоречит статье 6 главы 1 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», провозглашающей «светский характер образования в государственных, муниципальных организациях, осуществляющих образовательную деятельность» [3]. Однако подобный взгляд – наследие времени, когда светскость отождествлялась с атеизмом. Но светский характер образования, вопреки прежним представлениям, предполагает, в частности, следующее.

Во-первых, учебно-воспитательный процесс осуществляется по государственным, а не конфессиональным стандартам, не преследует цели принудительного приобщения обучаемых к религиозному либо атеистическому мировоззрению. Строго соблюдается принцип добровольности в получении образовательных услуг, связанных с религиозным образованием, на основе осознанного и добровольного волеизъявления родителей или лиц их заменяющих при условии согласия детей.

Во-вторых, в государственных учебных заведениях не может преподаваться обязательное для всех учащихся единое религиозное вероучение. Родители и их дети должны иметь возможность выбора между традиционными для данного обще-

ства конфессиями.

В-третьих, преподавание религиоведческих предметов должно опираться на конкретную религиозную традицию и опыт, а не на некую «религию вообще».

Выводы. Осознавая актуальность и важность религиозно-нравственного образования и воспитания, предлагаем:

1. Руководствоваться принципом светского характера образования, предполагающего недопустимость массового религиозного или атеистического воспитания в любых формах.
2. Совместными усилиями педагогов, родителей, широкой общественности добиваться превращения образования в подлинно светское, отделённое от конфессий, но не от религиозно-нравственных ценностей народа.
3. Содействовать организации преподавания в общеобразовательных учебных заведениях основ православной культуры, а также других традиционных для нашего региона религий в составе вариативного компонента содержания образования. Подготовка светских педагогов для этой деятельности необходимо вести в государственных вузах в рамках направления подготовки «Теология».

Список литературы

1. Никитенко, С. Н. Нравственность и духовность как основные категории педагогики духовности // Нравственное воспитание в современном мире: психологический и педагогический аспект – сборник статей международной научно-практической конференции (13 мая 2017, Самара). В 2 ч. – Уфа : Аэтерна, 2017. – Ч. 2. – 244 с.
2. Основы марксистско-ленинской философии. Учебник. – изд. 4-е, переработ. – М. : Политиздат, 1979. – 463 с.
3. Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (редакция от 01.05.2017) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://dokumenty24.ru/zakony-rf/zakon-ob-obrazovanii-v-rf.html> (дата обращения: 04.09.2017).
4. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 7-е изд., перераб. и доп. – М. : Республика, 2001. – 719 с.

Secular Nature of Education and the Spiritual-Moral Upbringing

V.V. Kovalenko

*Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation*

Received 05.09.2017

Abstract. The necessity of increasing public attention to the problem of religious and moral education is substantiated. The difference between the atheistic and religious conception of the content of the concept of “spirituality” is revealed. An opinion is expressed about the futility of educational efforts in the absence of socially significant norms of morality adopted in society, which are passed on from generation to generation, including through the system of secondary and higher education. Expresses conviction that they should be based on traditional religious and moral values. It is pointed out that religious and moral upbringing in state educational institutions does not contradict the principle of secular education, enshrined in Russian legislation.

Keywords: morals, morality, spirituality, education, upbringing, religious and moral upbringing, secularism.

For citation: Kovalenko V.V. Secular Nature of Education and the Spiritual-Moral Upbringing. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2017, vol. 3, no. 3, pp. 92–96 (in Russ.).

About author: V.V. Kovalenko, PhD (History), Associate Professor, Associate Professor of the Department “History, Philosophy and Social Studies” of Institute of Humanities and Pedagogy of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarin Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: cowlenco.vitalij@yandex.ru.

References

1. Nikitenko S.N. Morality and Spirituality as the Main Categories of the Pedagogy of Spirituality. *Nravstvennoe vospitanie v sovremennoy mire: psichologicheskij i pedagogicheskij aspekt – sbornik statej mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii (13 maja 2017, Samara). V 2 ch.* [Moral Education in the Modern World: The Psychological and Pedagogical Aspect. A collection of articles of the international scientific and practical conference (May 13, 2017, Samara). In 2 parts]. Ufa, Ajeterna Publ., 2017, part 2, 244 p. (in Russ.).
2. *Osnovy marksistsko-leninskoy filosofii* [Fundamentals of Marxist-Leninist Philosophy]. 4th ed. Moscow, Politizdat Publ., 1979. 463 p.
3. *Federal'nyj zakon Rossijskoj Federacii ot 29.12.2012 № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» (redakcija ot 01.05.2017)* [Federal Law of the Russian Federation no. 273-FZ of December 29, 2012 “On Education in the Russian Federation” (edition of May 1, 2017)]. Available at: <https://dokumenty24.ru/zakony-rf/zakon-ob-obrazovanii-v-rf.html> (accessed 04.09.2017).
4. *Filosofskij slovar'.* Pod red. I.T. Frolova [Philosophical dictionary. Ed. I.T. Frolov]. 7th ed., Moscow, Respublika Publ., 2001. 719 p.

Статью к печати рекомендовал М. Н. Козлов, доктор исторических наук, профессор Севастопольского государственного университета, e-mail: kmn_75@mail.ru.

УДК 94:902.2 (477)

Синтетические мифологические существа в сознании восточных славян дохристианской и раннехристианской эпох

Михаил Николаевич Козлов

*ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»
ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация*

Статья поступила 13.07.2017

Аннотация. В исследовании представлена историческая реконструкция культа синтетических доброжелательных духов — сиринов, скринов, кентавров. Основываясь на письменных источниках и данных археологии, автор опровергает господствующую в настоящее время в исторической науке теорию о заимствовании нашими далёкими предками-язычниками верований и представлений, связанных с синтетическими духами-берегинями. В статье представлена оригинальная версия происхождения культа восточнославянского бога Семаргла, прослеживается его связь с языческими представлениями о загробном мире.

Ключевые слова: синтетические духи, берегини, проводники в загробный мир, Семаргл, святилище, культ, верования, представления.

Для цитирования: Козлов, М. Н. Синтетические мифологические существа в сознании восточных славян дохристианской и раннехристианской эпох / М. Н. Козлов // Гуманитарно-педагогическое образование. — 2017. — Т. 3. — № 3. — С. 97–102.

Об авторе: М. Н. Козлов, доктор исторических наук, профессор кафедры «Исторические, философские и социальные науки» Гуманитарно-педагогического института федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Севастопольский государственный университет», пр. Гагарина 13, Севастополь, 299028, Российская Федерация, e-mail: kmn_75@mail.ru.

Постановка проблемы. В комплексе древних религиозных представлений восточных славян существовал чрезвычайно архаичный слой, возникший в самые отдалённые эпохи существования человечества — это вера во всеобщую одухотворённость окружающей природы. Особый интерес у современных исследователей вызывают синтетические мифологические существа: птицы с человеческими головами, псы и львы с птичьими крыльями, люди с лошадиными ногами и т.п. Многочисленные изображения данных фантастических существ на восточнославянских памятниках материальной культуры IX–XIII вв. свидетельствуют о том, что в сознании наших предков данной эпохи они считались особой разновидностью доброжелательных духов-берегинь.

Древние языческие представления восточных славян о синтетических доброжелательных духах — олицетворениях вооружённого добра, сложившиеся ещё в родовую эпоху, составляли основу восточнославянского языческого мировоззрения. Поэтому актуальность этой темы не вызывает никакого сомнения. Реконструкция древних представлений на-

ших предков, связанных с синтетическими духами-берегинями, — главная **цель данной статьи**.

В сознании наших предков-язычников весь окружающий мир был населён дружелюбными и вредоносными духами: берегинями и упырями. Берегини — это «свои» умершие — предки, члены сакрального Рода. Они якобы одновременно находятся в земле, воде, воздухе и заботятся о своих живых потомках. Отсюда и возник термин — «оберег», что означает талисман, предмет, оберегающий своего хозяина. На берегах у наших предков обычно изображали доброжелательных по отношению к человеку фантастических существ, которых древние славяне считали своими прародителями (священные животные, синтетические чудовища: Семаргл, сирины, драконы и т.д.).

По мнению некоторых современных исследователей, древнеславянское слово «берегиня» происходит от слова «берег» [3, с. 8]. Таким образом, по мнению Я.Е. Боровского, в берегинях наши предки видели каких-то доброжелательных по отношению к людям мифологических существ, обитающих в воде. Вместе с тем, как свидетельствует целый ряд

письменных источников, под данным термином наши предки понимали вообще всех доброжелательных по отношению к людям существ, населяющих не только воду, но и воздух, землю, леса и т.д. Более приемлемой, видимо, представляется точка зрения Б.А. Рыбакова, согласно которой в сознании наших предков берегини были олицетворением добра в целом [16, с. 36].

Очевидно, в мифологическом сознании наших предков-язычников тотемы – синтетические существа – представлялись восточными славянами особым видом берегинь – олицетворений вооружённого добра и проводников в царство мёртвых. В раннехристианскую эпоху синтетические тотемы-берегини воспринимались нашими предками в качестве неких небесных существ – обитателей райского сада [10, с. 162–167; 11, с. 178–179].

Так, среди памятников древнерусского искусства широко представлены привески – амулеты в виде фантастического зверя. Его обычно изображали с широкой грудью. На несколько вытянутой шее приподнятая голова, как правило, увенчанная ушами – лунницами. В изображении причудливо сочетаются черты животного с чертами птицы. В одних случаях видны все четыре лапы, и можно догадаться, что изображён четвероногий зверь, иногда – это зверь с птичьим туловищем [17, с. 267]. Примером может послужить изображение дракона на монетовидной подвеске, найденной в одном из захоронений могильника XI–XIII вв. в урочище Козьмивка между селами Автуничи и Лемешовка Городнянского района Черниговской области. По краям она украшена двумя выпуклыми прямыми линиями, между которыми на равном расстоянии друг от друга находятся красные точки. На подвеске было зафиксировано стилизованное изображение зверя с раскрытой пастью – дракона [2, с. 181].

Изображения кентавров встречается в композициях древнерусских храмов. Так, древнейшее изображение кентавра зафиксировано на резной деревянной колонне XI века в Новгороде. Кентавр окружён плетёным орнаментом, частью которого стал и его хвост. Ноги зверя, крылья птицы, рукой держит себя за хвост. Кентавры изображены также на стенах Дмитриевского собора во Владимире. Первый из них в одной руке держит меч. Второй кентавр также держит в одной руке меч, в другой – зайца. Фантастическое существо, скачущее во весь опор с булавой и миндалевидным щитом, изображено на костяном футляре, найденном в слоях XII века города Пскова. Ноги кентавра лошадиные, лошадиное туловище перехвачено широким орнаментированным поясом. Подобные изображения можно было

увидеть на стенах Георгиевского собора в Юрьеве Польском. Один из кентавров в острой шапке с опушкой и в рубашке с застёжками держит топор. Коронованные кентавры держат в руках зайцев. Ноги у кентавров звериные, хвосты конские [20, с. 101]. Изображения грифонов были характерны для орнаментов южнославянских христианских храмов. В частности, в Болгарии X–XIII столетий грифоны изображались в интерьерах храмов в древнем значении берегинь [5, с. 85].

Некоторые современные исследователи связывают синтетических существ с греческой или византийской традицией. Так, по мнению Г.К. Вагнера, изображения грифонов на культурных памятниках Древней Руси связаны с переосмыслением подвигов Геракла [5, с. 264, 266]. Но, как верно заметила Н.С. Жиртуева, «собственно влияние византийской культуры в X–XIII вв. на Киевскую Русь было очень слабым. Христианство лишь начало завоёвывать свои позиции» [7, с. 846]. Чужеродные верования не смогли бы за короткий промежуток времени распространиться по всей восточнославянской территории и существовать ещё много столетий после распространения христианства.

Гораздо более логичной представляется точка зрения А.В. Чернецова, согласно которой грифоны представляли собой в сознании восточных славян доброжелательных проводников в небесный мир мёртвых [20, с. 117]. Данную гипотезу подтверждает тот факт, что грифоны всегда изображались с животными в лапах, с головами, поднятыми на вытянутых шеях вверх, ни один из них не изображён раздирающим или даже когтящим животных, создаётся впечатление, что грифоны несут зверей вверх. Интересно, что храм Покрова на Нерли, на стенах которого было изображено большое количество синтетических существ – грифонов, семаглов, сирин и т.д., был одновременно посмертным памятником сыну Андрея Боголюбского Изяславу, погибшему в походе на волжских болгар. Таким образом, можно, предположить, что грифоны в сознании основателей храма должны были проводить погибшего князя в загробный мир.

В пользу данного предположения свидетельствует также тот факт, что даже после христианизации восточнославянских земель грифонов часто изображали на стенах саркофагов и гробов, особенно детских. Так, на боковых стенках детского саркофага XIII в., найденного в одном из раннехристианских могильников Винницкой области, чётко различимы изображения синтетических тотемов-берегинь: семагла и грифона [18, с. 235].

В пользу предположения о том, что тотемы –

синтетические существа в сознании восточных славян олицетворяли вооружённое добро, свидетельствует также тот факт, что наши предки не только в языческую эпоху, но и долгое время после принятия христианства изображали фантастических существ на стенах и окнах домов, то есть на тех местах, где обычно размещали охранные изображения предков-берегинь. Так, в одной из древнерусских Кормчих книг второй половины XIV столетия находим следующий текст: «Над вратами же домов у православных христиан воображаемых зверей и змиев и никаких неверных храбрых мужей поставлять не подобает» [4, с. 17].

До нашего времени дошло имя одного из доброжелательных синтетических существ, почитаемого, видимо, в дружинной среде в качестве одного из богов. Культ восточнославянского дружинного божества – крылатого пса Семаргла – остаётся для нас вплоть до нашего времени загадкой. Большинство дореволюционных историков или вовсе игнорировали его в своих исследованиях славянского язычества, или интерпретировали как загадочного бога, функции которого неясны [9, с. 132–134].

Исключением стали советские учёные В.В. Иванов и В.Н. Топоров, которые высказали предположение согласно которому, Семаргл это «Semi golov», то есть семиглавое солнце, но никаких убедительных доводов в пользу своей теории они не представили [8, с. 25].

Н.Н. Гальковский попытался сопоставить летописного Семаргла с авестийским Сенмурвом [6, с. 33]. Позже его точка зрения была поддержана и научно обоснована российской исследовательницей иранской мифологии К.В. Тревер [19, с. 11–17]. Большинство современных исследователей разделяют гипотезу Н.Н. Гальковского – К.В. Тревер [13, с. 24–25].

Вместе с тем культ Семаргла – крылатого пса у наших предков не мог быть прямым заимствованием из иранской мифологии. В этом случае он не получил бы значительное распространение у наших предков. Между тем из «Повести временных лет» под 980 г. мы узнаём о том, что данное божество присутствовало в государственном пантеоне князя Владимира: «и нача княжити Володимѣрь въ Києве единѣ и постави кумиры на холму вне двора, Перуна... и Хурса и Дажьба и Стриба и Симаргла... Жряху имъ и наричюще я боги» [12, с. 56]. Присутствие Семаргла в пантеоне Владимира, в котором не нашлось места даже Роду и Велесу, свидетельствуют об определённой популярности данного бога в восточнославянской дружинной среде.

В некоторых раннехристианских источниках Семаргл упоминается наряду с другими богами, почи-

таемыми нашими предками уже через несколько веков после введения христианства. Так, в «Слове некоего Христолюбца», например, находим: «Господь вседержители тако, и сеи не терпети крестыян двоeverно живущих іже веруют в Перуна і в Хорса і в Мокошь і в Сима, і в Рьгла» [1, с. 374]. Интересно, что Семаргл упоминается в двойной транскрипции, как «Сим» и «Рьгла», что позволило некоторым исследователям сделать вывод о существовании в восточнославянском языческом пантеоне одновременно двух божеств – «Сима» и «Регла» [21, с. 95–103].

Изображение крылатого пса – Семаргла археологи фиксируют на многих предметах из дружинных могильников. Так, например, в Гнездовском могильнике было найдено зеркало с изображением крылатого пса – Семаргла [14, с. 19–20]. Довольно распространены были изображения крылатых псов на серебряных и золотых вещах из княжеско-боярских кладов XII–XIII вв.

Возможно, что культ дружинного Семаргла возник на почве синкретизма культа иранского Симурга с культом древнеславянских культов синкретических духов-берегинь. Таким образом, можно объяснить такой противоречивый факт, как достаточно широкое распространение изображений Семаргла на памятниках материальной культуры и одновременно быстрое забывание имени данного божества в XI–XIII вв. Как верно отметил Б.А. Рыбаков, наши предки могли принимать за Семаргла не только крылатых псов, но и других фантастических животных-берегинь [15, с. 112].

Иранский бог Сенмурв представлял собой олицетворение вооружённого добра – защитника всех семян (в число которого древние земледельцы причисляли и кости людей). В одном из арабских источников XI в. (Menose-xrat), в частности говорится: «И жильё Сенмурва на дереве всех семян... и каждый раз, когда он поднимается, тысячи веток с дерева вырастают; а когда садится – тысячи ветвей ломает и семена из них рассыпает» [19, с. 11–12]. Схожие данные находим и в другом подобном источнике VI в. (Zat-Sparam): «И дерево всех семян среди широкого океана выросло... и Сенмурв имеет на нём своё жильё, и когда он улетает, то разбрасывает сухие семена в воду, и они возвращаются на землю с дождём» [19, с. 17].

Как следует из данных источников, Сенмурв-Семаргл выступал в роли хозяина мира, символом которого является мировое дерево. От него, по мнению наших предков, зависела судьба всех живых на земле и умерших в загробном мире. Захороненный по всем языческим канонам покойник попадал

в потусторонний мир и там оказывается на дереве мёртвых в качестве одного из семян. Семурв-Семаргл сбрасывает эти «семена» в море (небо), и они попадают на землю вместе с дождём.

В целом же можно сделать **вывод**, что в мифологическом сознании наших предков языческой эпохи синтетические существа были предками-берегинями и проводниками в мир мёртвых, они сим-

волизовали вооружённое добро и противостояли упырям – «чужим» покойникам.

Важное место в восточнославянской дружинной мифологии занимало синтетическое мифологическое существо Семаргл. Имя данного божества, очевидно, было заимствовано из иранской мифологии, но его культ архаично слился с культом восточнославянских синкретических духов-берегинь.

Список литературы

1. Аничков, Е. В. Язычество и Древняя Русь / Е. В. Аничков. – СПб. – 1914. – 386 с.
2. Бондарець, О. В. Інвентар Автуніцького могильника як релікт дохристиянського світогляду / О. В. Бондарець // Матеріали IV Міжнародної конференції студентів і молодих вчених. – Київ : Видавництво Національного університету Києво-Могилянська академія, 1996. – С. 181–182.
3. Боровский, А. Е. Мифологический мир древних киевлян / А. Е. Боровский. – Киев : Наукова думка, 1982. – 103 с.
4. Буслаев, Ф. И. Общие понятия о русской иконописи / Ф. И. Буслаев // Сборник общества древнерусского искусства при Московском публичном музее. – М. – 1866. – Т. 5. – ч. 1. – С. 1–79.
5. Вагнер, Г. К. Грифон во Владимиро-Суздальской фасадной скульптуре / Г. К. Вагнер // Советская археология. – 1962. – № 3. – С. 78–91.
6. Гальковский, Н. М. Борьба христианства с остатками язычества в Древней Руси / Н. М. Гальковский. – Харьков, 1913. – Т. 1. – 346 с.
7. Жиртуева, Н. С. Модификации византийского исихазма в культуре Киевской Руси, Московской Руси и средневекового Крыма / Н. С. Жиртуева // Философия и культура. – 2015. – № 6 (90). – С. 843–852.
8. Иванов, В. В. Славянские языковые моделирующие семиотические системы / В. В. Иванов, В. Н. Топоров. – М. : ИАН СССР, 1965. – 247 с.
9. Ключевский, В. О. Курс русской истории в IX т. / В. О. Ключевский – М. : Мысль, 1987. – Т. 1. – 432 с.
10. Козлов, М. Н. Грифони в язичницькій свідомості древніх слов'ян / М. Н. Козлов // Гілея : научный вестник. – 2009. – № 18. – С. 162–167.
11. Козлов, М. Н. Язичницький світогляд східних слов'ян: структура, еволюція, трансформація / М. Н. Козлов. – Севастополь : Видавництво Кручинін Л. Ю. – 2009. – 287 с.
12. Повесть временных лет / Под ред. В. П. Адриановой-Перетц. – М. ; Л. : Изд-во АН СССР, 1950. – 712 с.
13. Рапов, О. М. Русская церковь в IX – первой трети XII вв. Принятие христианства / О. М. Рапов. – М. : Наука, 1988. – 416 с.
14. Русские древности в памятниках искусства издаваемые графом И. Толстым и Н. Кондаковым. Выпуск 5. Курганные древности и клады до монгольского периода. – СПб. – 1897. – 798 с.
15. Рыбаков, Б. А. Русалии и бог Семаргл-Перепплут / Б. А. Рыбаков // Советская археология. – 1967. – № 2. – С. 91–116.
16. Рыбаков, Б. А. Язычество древних славян / Б. А. Рыбаков. – М. : Наука, 1981. – 608 с.
17. Седов, В. В. Восточные славяне в VI–XIII вв. / В. В. Седов. – М. : Наука, 1982. – 327 с.
18. Скопа, Л. А. Традиції язичницької символіки у творах середньовічного християнського мистецтва / Л. А. Скопа, Г. Н. Скопа-Друзюк // Матеріали IV Міжнародної конференції студентів і молодих вчених. – Київ : Видавництво Національного університету Києво-Могилянська академія, 1996. – С. 235–237.
19. Тревер, К. В. Сэнмурв-Паскудж. Собака-птица / К. В. Тревер. – Л. : Изд-во Эрмитажа, 1937. – 71 с.
20. Чернецов, А. В. Древнерусские изображения кентавров / А. В. Чернецов // Советская археология. – 1975. – № 2. – С. 100–120.
21. Witczak, Krzysztof Tomasz. Ze studiow nad religia praslowian / Krzysztof Tomasz Witczak. – Warszawa. – 1993. – 103 s.

Synthetic Mythological Creatures in the Minds of East Slavs of Pre-Christian and Early Christian Eras

M.N. Kozlov

Sevastopol State University
33 Universitetskaya St., Sevastopol, 299053, Russian Federation

Received 13.07.2017

Annotation. The study presents a historical reconstruction of the cult of the friendly ghosts – sirin, screen, centaurs. Based on written sources and archeological data, the author refutes the dominant at the present time in the history of science the theory of the borrowing of our ancestors pagan beliefs and ideas associated with synthetic ghosts-bereginya. The article presents the original version of the origin of the East Slavic cult of the God Semargl, can be traced back to the pagan ideas about the afterlife.

Key words: Synthetic ghosts, women, guards, guides to the afterlife, Semargl, sanctuary, worship, beliefs, views.

For citation: Kozlov M.N. Synthetic Mythological Creatures in the Minds of East Slavs of Pre-Christian and Early Christian Eras. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2017, vol. 3, no. 3, pp. 97–102 (in Russ.).

About author: M.N. Kozlov, Doctor of Science (History), Professor of the Department “History, Philosophy and Social Studies” of Institute of Humanities and Pedagogy of Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Sevastopol State University”, 13 Gagarin Ave., Sevastopol, 299028, Russian Federation, e-mail: kmn_75@mail.ru.

References

1. Anichkov E.V. *Yazychestvo i Drevnyaya Rus'* [Paganism and Ancient Rus'] St. Petersburg, 1914. 386 p.
2. Bondarets' O.V. Inventory of the Avtunitsky burial ground as a relic of the pre-Christian outlook. *Materiali IV Mizhnarodnoi konferentsii studentiv i molodikh vchenikh* [Proceedings of the IV International Conference of Students and Young Scientists]. Kiev, National University Kyiv-Mohyla Academy Publ., 1996, pp. 181–182 (in Russ.).
3. Borovskii A.E. *Mifologicheskii mir drevnikh kievlyan* [Mythological World of the Ancient Kievites]. Kiev, Naukova dumka Publ., 1982. 103 p.
4. Buslaev F.I. General Concepts of Russian Icon Painting. *Sbornik obshchestva drevnerusskogo iskusstva pri Moskovskom publichnom muzee*, Moscow, 1866, vol. 5, p. 1, pp. 1–79.
5. Vagner G.K. Griffin in the Vladimir-Suzdal Facade Sculpture. *Sovetskaya arkheologiya*, 1962, no. 3, pp. 78–91 (in Russ.).
6. Gal'kovskii N.M. *Bor'ba khristianstva s ostatkami yazychestva v Drevnei Rusi* [The Struggle of Christianity with the Remnants of Paganism in Ancient Rus]. Kharkov, 1913, vol. 1, 346 p.
7. Zhirtueva N.S. Modifications of Byzantine Hesychasm in the Culture of Kievan Rus, Moscow Rus and Medieval Crimea. *Filosofiya i kul'tura*, 2015, no. 6 (90), pp. 843–852 (in Russ.).
8. Ivanov V.V., Toporov V.N. *Slavyanskii yazykovye modeliruyushchie semioticheskie sistemy* [Slavonic Language Modeling Semiotic Systems]. Moscow, Academy of Sciences of the USSR Publ., 1965. 247 p.
9. Klyuchevskii V.O. *Kurs russkoi istorii v IX t.* [The Course of Russian History. In IX vol.]. Moscow, Mysl' Publ., 1987, vol. 1, 432 p.
10. Kozlov M.N. Grifoni in the Pagan Consciousness of the Ancient Slavs. *Gileya*, 2009, no. 18, pp. 162–167 (in Russ.).
11. Kozlov M.N. *Yazichnits'kii svitoglyad skhidnikh slov'yan: struktura, evolyutsiya, transformatsiya* [Pagan Outlook of the Eastern Slavs: Structure, Evolution, Transformation]. Sevastopol, Kruchinin L. Yu. Publ., 2009. 287 p.
12. *Povest' vremennykh let. Pod red. V.P. Adrianovoi-Peretts* [The Tale of Bygone Years. Ed. V.P. Adrianova-Peretz]. Moscow, Leningrad, Academy of Sciences of the USSR Publ., 1950. 712 p.
13. Rapov O.M. *Russkaya tserkov' v IX – pervoi treti XII vv. Prinyatie khristianstva* [Russian Church in the IX – First Third of the XII Centuries. Acceptance of Christianity]. Moscow, Nauka Publ., 1988. 416 p.
14. *Russkie drevnosti v pamyatnikakh iskusstva izdavaemye grafom I. Tolstym i N. Kondakovym. Vypusk 5. Kurgannye drevnosti i klady do mongol'skogo perioda* [Russian Antiquities in the Monuments of Art Issued by Count I. Tolstoy and N. Kondakov. Issue 5. Kurgan Antiquities and Treasures Before the Mongolian Period]. St. Petersburg, 1897. 798 p.
15. Rybakov B.A. Rusal and the God Semargl-Pereplut. *Sovetskaya arkheologiya*, 1967, no. 2, p. 91–116 (in Russ.).

16. Rybakov B.A. *Yazychestvo drevnikh slavyan* [Paganism of the Ancient Slavs]. Moscow, Nauka Publ., 1981. 608 p.
17. Sedov V.V. *Vostochnye slavyane v VI–XIII vv.* [Eastern Slavs in the VI–XIII centuries]. Moscow, Nauka Publ., 1982. 327 p.
18. Skopa L.A., Skopa-Druzyuk G.N. Traditions of Pagan Symbols in the Works of Medieval Christian Art. *Materiali IV Mizhnarodnoi konferentsii studentiv i molodikh vchenikh* [Proceedings of the IV International Conference of Students and Young Scientists]. J. Kiev, National University Kyiv-Mohyla Academy Publ., 1996, pp. 235–237 (in Russ.).
19. Trever K.V. *Senmurv-Paskudzh. Sobaka-ptitsa* [Senmurv-Paskudzh. Dog-bird]. Leningrad, Hermitage Publ., 1937. 71 p.
20. Chernetsov A.V. Russian Images of Centaurs. *Sovetskaya arkheologiya*, 1975, no. 2, pp. 100–120 (in Russ.).
21. Krzysztof Tomasz Witczak. *Ze studiow nad religia praslavian* [From Studies on the Religion of Proto-Slavs]. Warsaw, 1993. 103 p. (in Polish).

ПАМЯТКА АВТОРАМ

Журнал «Гуманитарно-педагогическое образование» принимает ранее не опубликованные научные статьи по психологии, педагогике, филологии, культурологии и искусствоведению в документах формата .doc текстового редактора Microsoft Word 2003 for Windows в неархивированном виде (имя файла, например, **Ivanov-I-article.doc**). Рукописи всех статей, поступивших в редакцию, подлежат обязательному рецензированию. Все статьи проверяются системой «Антиплагиат».

Адрес страницы в сети Интернет, где размещена бесплатная полнотекстовая версия рецензируемого научного журнала «Гуманитарно-педагогическое образование»: <http://sevsu.ru/nauka/pechat-izdaniya/item/1269-njgro>, в РИНЦ: http://elibrary.ru/title_profile.asp?id=57212.

I. Требования к содержанию статьи. Представляемая для публикации статья должна:

- быть актуальной, обладать новизной;
- содержать постановку задач (проблем), цель статьи, описание основных результатов исследования, полученных автором, выводы;
- соответствовать требованиям к оформлению.

II. Требования к оформлению статьи:

1. Оптимальный объем статьи вместе с таблицами и иллюстрациями 5–7 (не менее 5) страниц формата А4, поля 2 см, межстрочный интервал 1; шрифт TNR 11. Таблицы и иллюстрации имеют название и порядковый номер, выполнены в Microsoft Word 2003 for Windows, не выходят за поля страницы, шрифт TNR, 10.

III. Сопроводительные документы к статье: сканированная рецензия для аспирантов и соискателей учёной степени кандидата наук, подписанная рецензентом и заверенная печатью учреждения (имя файла **Ivanov-I-review.doc**); данные об авторе (Ф.И.О., учёное звание, должность, название и адрес места работы, номер моб. телефона (имя файла **Ivanov-I-author.doc**) – присылаются ответственному секретарю журнала по адресу: **sggu-rio@mail.ru**.

IV. Общий вид статьи:

УДК статьи

Название статьи
Иван Иванович Иванов

Аффилиация 1-го автора

(место работы, полные адресные данные организации, в которой на данный момент работает автор: улица, город, почтовый индекс, страна)

Пётр Петрович Петров

Аффилиация 2-го автора

Статья поступила _____; после доработки _____

Аннотация. Аннотация на языке основного текста статьи.

Ключевые слова: 6–10 ключевых слов на языке статьи.

Для цитирования: Иванов, И. И. Название статьи / И. И. Иванов, П. П. Петров // Гуманитарно-педагогическое образование. – 2017. – Т. 3. – № 3. – С. –.

Об авторе(ах): указывается полная информация об авторе: Ф.И.О., учёная степень, звание, должность, место работы с указанием кафедры и адреса места работы, если он не совпадает с адресом в аффилиции, e-mail автора.

Далее следует структурированный текст статьи с озаглавленными частями «Постановка проблемы», «Цель статьи», «Выводы» и др.

Список литературы

После «Списка литературы» указывается изложенная выше информация на английском языке и References:

Title of the Article (название статьи на англ. яз., используется правило капитализации букв названий в англ. яз.)

I.I. Ivanov (транслитерация с помощью конвертера сайта <http://translit.ru/>, вариант BSI)

First author affiliation (аффилиция автора на англ. яз.)

P.P. Petrov

Second author affiliation

Received _____; received in final form _____

Abstract. Abstract in English, volume – not less than 500 characters (краткое структурированное содержание статьи, не менее 500 символов, но не более 200 слов).

Keywords: 6–10 words (число ключевых слов определяется автором, как правило, не более 10 слов).

For citation: Ivanov I.I., Petrov P.P. Title of the Article. *Gumanitarno-pedagogicheskoe obrazovanie*, 2017, vol. 3, no. 3, pp. – (in Russ.).

About author(s): на английском языке полная информация об авторе, e-mail автора.

References

После References на языке статьи указываются данные учёного (учёная степень, должность, название вуза, личный e-мэйл), рекомендовавшего статью (рецензента).

Перепечатки и переводы материалов разрешаются только с согласия автора и редакции.

Мнение редакции может не совпадать с мнением автора.

Авторы несут ответственность за достоверность фактов, цитат, имён собственных, географических (и прочих) названий и другой информации.

Редакция оставляет за собой право редактирования представленных текстов статей.

Статьи в журнал проходят обязательное рецензирование членами редколлегии или учёными, являющимися ведущими специалистами в соответствующих областях науки

ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Психология. Педагогика. Филология. Искусствоведение. Культурология

Научный журнал

Т. 3, № 3, 2017

Ответственный секретарь Н. К. Почтовенко, e-mail: sggu-rio@mail.ru

Литературная редакция – Л. А. Моря

Корректура, компьютерная вёрстка – Н. К. Почтовенко

Идея и концепция – И. Н. Авдеева

Фотография – Ю. Данилевский

Учредитель и издатель

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

Адрес издателя: ул. Университетская 33, Севастополь, 299053, Российская Федерация

Формат – 60x84/8. Бумага офсетная. Гарнитура – Times New Roman. Усл. печ. л. – 12,75

Тираж – 55 экз. Бесплатно. Подписано в печать 14.09.2017 г.

Изготовлено с готового оригинал-макета на полиграфической базе редакционно-информационного издательского центра «Медиацентр»

ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

Адрес типографии: ул. Курчатова 7, Севастополь, 299015, Российская Федерация