



МОЛОДЕЖЬ И НАУКА XXI века

*Материалы XV Международной
научно-практической конференции студентов,
аспирантов и молодых ученых*

Красноярск, 2014 г.

Электронное издание

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П. Астафьева»

Молодежь и наука XXI века
XV Международный форум студентов,
аспирантов и молодых ученых

Материалы научно-практической конференции
Секция «Филология»

Электронное издание

Красноярск
2014

ББК 74.00
М 754

М 754 Молодежь и наука XXI века: XV Международный форум студентов, аспирантов и молодых ученых: материалы научно-практической конференции. Секция «Филология». [Электронный ресурс] / Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2014. – Систем. требования: PC не ниже класса Pentium I ADM, Intel от 600 MHz, 100 Мб HDD, 128 Мб RAM; Windows, Linux; Adobe Acrobat Reader. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-85981-751-1

ББК 74.00

ISBN 978-5-85981-751-1

© Красноярский государственный
педагогический университет
им. В.П. Астафьева, 2014

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Бондаренко О.А.</i> ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ	4
<i>Боровик Т.С.</i> ИСТОРИЧЕСКАЯ ПЕСНЯ «СОЛДАТЫ ЖАЛУЮТСЯ НА ТЯГОТЫ ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЫ» В СИБИРСКОЙ И ОБЩЕРУССКОЙ ТРАДИЦИЯХ	6
<i>Воронова С.А.</i> ЯЗЫКОВАЯ ИГРА В СЕМЕЙНОМ ОБЩЕНИИ.....	9
<i>Герман А.С.</i> РЕГИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ БАЛЛАДНОГО СЮЖЕТА «УГРОЗЫ ДЕВУШКИ МОЛОДЦУ»	12
<i>Глухенькая О.А., Фоос Ж.Л.</i> ТЕХНИКА НЕВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ КАК СЛАГАЕМОЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ	15
<i>Елисеев Н.Н.</i> СМЫСЛОВЫЕ СВЯЗИ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ	23
<i>Курашкина Е.В.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ВЫРАЗИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ ПЯТИКЛАССНИКОВ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЕ	25
<i>Курчатова О.И.</i> ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВРЕМЯ В АСПЕКТЕ ЛИНГВОТЕКСТОЛОГИИ	27
<i>Лескова Д.Ю.</i> ЭВОЛЮЦИЯ ОБРАЗА АРТУРА БЕРТОНА В РОМАНЕ «ОВОД».....	28
<i>Никифорова Н.П.</i> ЭВОЛЮЦИЯ ОБРАЗА СОБАКИ В РУССКОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ	30
<i>Савинова Т.А.</i> РЕАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ УРОКОВ ЛИТЕРАТУРЫ В 6 КЛАССЕ (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ ПРЕДАТЕЛЬСТВА).....	33
<i>Скородумова Я.А.</i> ФУНКЦИИ ДИАЛЕКТНОЙ ЛЕКСИКИ В АВТОБИОГРАФИЧЕСКОЙ ПРОЗЕ В.П. АСТАФЬЕВА	35
<i>Сергиенко С.А.</i> ВОЗМОЖНОСТИ ДУХОВНОГО ВОСПИТАНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В СВЕТСКОЙ ШКОЛЕ	38
<i>Стеблевская Я.Ю.</i> ЯДЕРНЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ ТЕМПОРАЛЬНОСТИ В РОМАНЕ М.А. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА»	40
<i>Шалимова Н.С.</i> СЮЖЕТНАЯ МОДЕЛЬ ИНИЦИАЦИИ В РОМАНЕ И. БЭНКСА «ОСИНАЯ ФАБРИКА».....	42
<i>Отставнова Е.Д.</i> ЦВЕТОСЕМАНТИКА ПОЭЗИИ М.Ю. ЛЕРМОНТОВА	44

ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ

О.А. Бондаренко

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель

О.В. Лукьянова

Интерес к изучению различий пола возник за долго до становления науки как педагогики. Такие мыслители как Платон, Жан-Жак Руссо, Джон Стюарт Милль и др. в своих исследованиях пытались выявить отличия мужского пола от женского в разных его аспектах.

Раздельное обучение в нашей стране и за рубежом имеет глубокие исторические корни. В до-революционной России обучение обоих полов производилось раздельно: существовали мужские и женские учебные заведения. Долгое время женщинам не разрешалось получать высшее образование. И лишь в конце XIX века они получили право обучаться наравне с мужчинами. Совместное обучение помогло выявить ряд различий, касающихся успеваемости, например, женщины проявляли способности в тех дисциплинах, которые были трудны для мужчин.

На сегодняшний день в России более семисот школ, которые отдали предпочтение гендерному обучению. Основной задачей такого подхода является воссоздание прежней модели учебных заведений, из которых по окончании будут выпускаться истинные джентльмены и барышни, и каждый учащийся будет высокообразован и морально развит.

Популярность этого подхода с каждым годом в нашей стране растет, но ведущими специалистами в этой области, однако, остаются такие зарубежные исследователи, как Шон Берн, Грейс Краг – их труды в области гендерной психологии не имеют аналогов в отечественной литературе. Специально разработанных методик преподавания предметов для таких учебных заведений нет, и преподаватели вынуждены строить уроки, основываясь на своем опыте. Проходя педагогическую практику в Лицее раздельного обучения, мы на протяжении длительного периода времени смогли наблюдать поведение и успеваемость школьников в классах как смешанного, так и раздельного обучения. С начала 2013-2014 учебного года проводились уроки русского языка и литературы в параллели седьмых классов, которая включает в себя два смешанных класса, один класс мальчиков и один класс девочек. Из наблюдения можно сделать следующие выводы, касающиеся некоторых аспектов:

1. Успеваемость выше в классе с раздельным обучением. Это связано с разными особенностями восприятия и усвоения информации: девочки быстрее включаются в процесс обучения, они внимательны. У мальчиков процесс включения происходит намного дольше. На уроке в классе девочек работа приходит быстрее, чем в классе мальчиков, больше упражнений с комментариями удается выполнить в течение урока. Мальчикам для лучшего закрепления темы нужно больше повторения, работу выполняют усердно, чаще всего самостоятельно. В смешанном классе к тому моменту, когда мальчики достигают пика работоспособности, девочки уже начинают уставать. Часто самый важный материал на занятиях они усваивают раньше, зато у мальчиков дольше сохраняется интеллектуальная активность. В этих классах работа ведется по учебно-методическому комплексу Светланы Ивановны и Валентина Витальевича Львовых. В учебнике представлены дифференцированные задания. Девочкам больше нравятся задания творческого характера, а мальчики, напротив, выполняют их с трудом и без особого интереса.

2. Дисциплина ниже в классе с раздельным обучением. Это связано с тем, что однородная среда в классах для девочек способствует пробуждению в барышнях типично мужских форм поведения. Мальчики в этом плане более сдержанны. В смешанных классах виден баланс в поведении разных полов. Девочки стараются оставаться женственными, а мальчики проявляют сдержанность в общении друг с другом и противоположным полом.

3. Агрессия борьба за лидерство в классе девочек влечет за собой регулярные скандалы. Наряду с такими косвенными формами агрессии, как роспуск слухов, заведение «новой подружки» в отместку, встречаются и открытые (взаимные обзывательства и пр.). В свою очередь, мальчики

чаще всего ведут себя спокойно, конфликтные ситуации не выставляют напоказ, в отличие от девочек предпочитают их решать вне урока. Длительность таких ссор у мальчиков и девочек тоже разная. Если мальчики, проявив агрессивное поведение, таким образом, решат проблему, то тут же забудут о конфликте, а девочки будут помнить обиду еще очень долго.

4. Неформальное общение

дети из смешанных классов часто общаются между собой и после уроков, избегая при этом конфликтных ситуаций. В общении с противоположным полом ребята снисходительны, внимательны. Представители классов раздельного обучения между собой общаются реже, при общении наблюдается большое количество конфликтов с проявлением агрессии.

Проводя работу, мы столкнулись с такими проблемами:

1. Неправильная статистика.

Например, количество исследуемых детей, на предмет агрессии в смешанном классе и в классе с раздельным обучением, не совпадает (весь класс девочек = 25 человек, и 15 человек = девочки из смешанного класса), таким образом, 100% агрессии делится на не равное количество испытуемых в том и другом классе, а с большой погрешностью. Таким образом, выдавая неточные данные, искажающие действительность.

2. Минимальное количество литературы по гендерной педагогике.

Как уже говорилось, задача обучения в воспитании гармонично развитой личности. Программа раздельного обучения должна повышать общую успеваемость школьников, нравственно развивать, прививать этические и эстетические качества учащимся. Но практика показывает обратное: дети, обучающиеся раздельно, агрессивны, морально неуравновешенны, не умеют общаться между собой и с противоположным полом. На наш взгляд, программа раздельного обучения недоработана до конца, чтобы реализовывать все поставленные перед собой задачи. На наш взгляд, это связано с тем, что на сегодняшний день в школах исключаются важные для воспитания предметы, которые показывают разницу полов, учат общению друг с другом. Если обучаясь в смешанном классе, ребята хоть как-то учатся общаться между собой, то в классах раздельного обучения, где присутствуют представители только одного пола, такой возможности нет.

На основе анализа психолого-педагогической литературы, а также основываясь на личном опыте, мы составили некоторые рекомендации для преподавателей школ с раздельным и смешанным обучением:

1) при подборе форм, методов, заданий для урока учителю необходимо:

- учитывать гендерный состав группы;
- учитывать психофизиологические характеристики полов, гендерные особенности мышления, памяти, восприятия, способностей учащихся;
- учитывать гендерную индивидуальность каждого ученика и опираться на зону его ближайшего гендерного развития, т. е. дать ему возможность раскрыть свои способности, творческий потенциал, гендерную уникальность;
- учитывать большую активность и уверенность мальчиков, так как они чаще поднимают руку, стимулировать девочек необходимо к активности, так как они склонны к застенчивости;

2) обучая мальчиков, необходимо опираться на их высокую поисковую активность, сообразительность и учитывать доминирующую у них абстрактную и проективную подструктуры мышления, а также учитывать особенности восприятия пространства.

3) обучая девочек, необходимо опираться на их заинтересованность во взаимоотношениях с окружающими и речевые способности, учитывать доминирующую у них топологическую, метрическую и порядковую подструктуры мышления, а также учить их действовать самостоятельно, а не по заранее разработанным схемам.

4) при анализе поведения мальчиков и девочек следует учитывать:

- различия в характере пола, психики и деятельности;
- девочки больше, чем мальчики, склонны апеллировать к старшим в случае каких-либо конфликтов или затруднений, и поэтому часто воспринимаются взрослыми в качестве «потерпевшей стороны» (можно назвать этот эффект гендерной ошибкой восприятия);
- мальчики более подвижны, поэтому тяжелее переносят статическую нагрузку.

5) при оценке деятельности мальчика и девочки необходимо учитывать:

– мальчики лучше выполняют поисковую деятельность, выдвигают новые идеи, но качество, тщательность и аккуратность исполнения или оформления у них (чаще всего) на низком уровне. В связи с этим необходимо оценивать не только конечный результат, но и креативность мышления;

– оценка должна быть всегда субъективна и зависит от гендерных характеристик;

6) для гармоничного развития мальчиков и девочек необходимо научить их по-разному осмысливать учебный материал (логически, образно, интуитивно) и опираться не только на хорошо развитые способности, качества, тип мышления, но и развивать те, которые менее развиты; необходимо создавать условия на уроке для выполнения заданий разными способами.

7) для того, чтобы высказать недовольство поведением или работой ребенка, необходимо помнить о его способности восприятия критики и поддержания эмоционального тона в определенный период времени. Мальчикам нужно излагать суть четко и лаконично, в то время как девочкам для лучшего усвоения нужно излагать долго и доходчиво.

8) Необходимо учитывать гендерные особенности утомления учеников: у девочек наблюдается снижение активности правого «эмоционального» полушария, а у мальчиков – левого «рационально-логического» полушария.

Библиографический список

1. Антология гендерных исследований. Сб. пер. / Сост. и комментарии Е. И. Гаповой и А. Р. Усмановой. Минск: ПроPILEI, 2000. – 398 с.
2. Астафьев П.Е. Понятие психического ритма как научное основание психологии полов. – М., 1899. – 283 с.
3. Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий. – СПб., 2004. – 372 с.
4. Львова С.В., Львов В.В., Русский язык 7 класс (В 3 ч. / С.И. Львова, В.В. Львов. – 8-е изд.), 2007. – 482 с.
5. Маккоби, Е. Е., и Жаклин, С. Н. Гендерная сегрегация в детстве. Достижения в области развития ребенка и поведения. 1987. – С. 20, 239-287
6. Маккоби, Е. Е., и Жаклин, С. Н. Психология половых различий. Стан-форд, 1974. – 392 с.
7. Сиротюк А.Л. Обучение детей с учетом психофизиологии. – М., 2001. – 390 с.
8. Столярчук Л.И. Полоролевая социализация школьников: теория и практика воспитания. – Волгоград, 1999. – 548 с.
9. Теория и методология гендерных исследований. М.: МЦГИ, 2001. – 630
10. Шон Берн «Гендерная психология» СПб, Нева.: 2001. – 340 с.

ИСТОРИЧЕСКАЯ ПЕСНЯ «СОЛДАТЫ ЖАЛУЮТСЯ НА ТЯГОТЫ ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЫ» В СИБИРСКОЙ И ОБЩЕРУССКОЙ ТРАДИЦИЯХ

Т.С. Боровик

Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева

Научный руководитель

Н.А. Новосёлова

Цель работы: выявить наличие или отсутствие регионального своеобразия в сюжете исторической песни «Солдаты жалуются на тяготы государственной службы». В нашем регионе песня была записана М. Г. Юдиной в Балахтинском районе [1]. Данная цель обусловила следующие задачи: определить историческую основу сюжета; на основе существующих методик проанализировать его для выявления региональных особенностей или их отсутствия.

Данный текст не даёт оснований для его приурочивания к конкретному историческому событию. Исторический колорит возникает лишь в связи с образом Петра Первого. Это заставило нас обратиться к сборнику «Исторические песни XVIII века» [3]. В нем было обнаружено 7 вариантов данного сюжета. Географический паспорт имеют только 3 текста, которые бытовали локально: один в Воронежской [№ 180], один в Новгородской [№ 181] один в Тульской [№ 179] губерниях. Все они соотносятся с петровским временем и организацией регулярной армии. По-

скольку Россия вела большое количество войн и требовалось постоянное пополнение действующей армии, сюжет получил широкое распространение.

Стабильными песенными мотивами нашего и центральных регионов России являются зачин и жалобы солдат на подневольную службу. Исключение представляет собой текст №182 названного сборника. За счет особого мотива прощания с семьей он больше похож на солдатскую лирическую песню. Отсутствует в нем и мотив жалобы на службу, поэтому он стоит особняком среди других песен. Начало данной песни образует отрицательный образный параллелизм:

*«Не бела зоря занималася,
Не красно солнце выкаталася,
Выкаталася знамя царское,
Государево, царя белого,
Царя белого Петра Первого».* [4:166, №182]

Упоминание в первой части параллелизма светил «не зоря, не солнце – знамя царское» создает торжественную тональность и возвеличивает армию Петра I.

В остальных шести песнях европейской части России зачин другой и почти дословно повторяется. Для них характерно наличие гидронимов: упоминание рек Невага и Перебрага [№ 175, № 176, № 177], Небрага [№181] и Волга [№ 179]. Эмоциональное настроение создается с помощью психологического параллелизма, включающего образы полынь-травы и ковыль-травы. Как отмечается в справочниках, полынь-трава – это трава горечи, а ковыль-травы имеет двойную символику: это символ стойкости, но в то же время трава мертвых [4]. Эти образы передают одиночество, тоску и неприкаянность солдата на чужой стороне. Усиливает это впечатление глагол «зашаталася».

*«За речкой за Невагушкой,
За широкою Перебрагушкой,
Не полынь-трава в поле
Зашаталася:
Что во поле за душа,
Миленький мой».* [3:114, №175]

В 176 песне присутствует, встречающийся в разбойничьих лирических песнях образ дубравушки, который традиционно говорит о бесприютности и бездомье лирического героя.

*«Как не пыль в поле запылилась,
Не дубравушка расшаталася».* [4:114, №176]

В зачине песни нашего региона отсутствуют гидронимы, за счет этого он сокращен в объеме, но общая тональность сохраняется благодаря отрицательному образному параллелизму, упоминанию ковыль-травки и дальней сторонюшки.

*«Что не синь в поле синееется
Не ковыль травка шатается-
Шатается добрый молодец
На чудной дальней сторонюшке».*

Вторым стабильным мотивом Европейской части (в 6 из 7 песен) является мотив жалобы солдата на службу. В ряде текстов солдаты-невольнички оказались на службе по воле господ:

*«Он ни волею, право, ни охотою-
Воля барская, служба царская».* [3:115, №179]

Мотив неволи соседствует в песне с «непогодушкой», холодом, что ассоциируется с печалью и невзгодами в душе солдат.

*«Что во полюшку бялы сняжки выпали,
Что по этим сняжкам шли невольнички,
Шли невольнички, музыканчички».* [3:115, №179]

В песне №175 появляется хорошо разработанный тематический мотив непрерывной службы.

*«Тяжело служить служба
День до вечера,
Что со вечера служить
До полуночи,
Со полуночи служить
До часу девятого,
От девятого часу служить
До белой зори!»*
[3:114, №175]

В нашей песне мотив жалобы на невольную службу «срастается» с мотивом непрерывности службы. Это видно в последних двух стихах текста:

*«На чудной дальней сторонешке.
На чудной дальней незнакомою
Незнакомая, жизнь привольная,
Мы служили да царю белому
Царю – белому – Петру Первому
Мы служили день до вечера,
А от вечера до полуночи».*

В вариантах 177, 181 присутствует мотив «рассыпания армии».

*«Что со вецёра было со полуночи,
Со полуночи-те пали туци грозные,
Что нецятые звезды рассыпались,
Рассыталась наша сила войская,
Сила войская, сила царя белого,
Царя белого сила Петра Первого».* [3:114, №177]

Чтобы правильно интерпретировать образ рассыпания звезд, мы обратились к работе А. Г. Игумнова «Поэтика русской исторической песни». Однако интерпретация данного образа отсутствует. [2]

Можно предположить, что мотив «рассыпания звезд» имеет значение бегство войска от врага. «Нецятые звезды» – солдаты, «туци грозные»-враг [3:114, №177].

Этот мотив и его значение характерно и для нашей песни. Армия «рассыпалась» перед лицом врага. Это подтверждается описанием «испуга» начальников.

*«Со полуночи звезды сытались
Звезды сытались рассытались.
Все начальнички испугались
Ружья сабли растерялись «...»*

Таким образом, анализируемая историческая песня по тематическим мотивам близка к солдатским лирическим песням. Роднят эти жанры общие мотивы уставшего или умирающего в поле солдата, мотив дальней сторонешки, изображение внутреннего мира лирического героя, а так же художественные образы, традиционные для солдатских песен: полынь-трава, добрый молодец, пыль в поле, горячие слезы. С историческими песнями данный круг сюжетов связывает упоминание Петра Первого и топографическая конкретика, проявляющаяся в названиях рек. Таким образом, в песне мы видим синтез исторической и лирической солдатской песен.

В региональном варианте присутствуют все 4 мотива, бытующих в европейской части России: зачин, жалобы на подневольную службу, мотивы непрерывности службы и рассыпа-

ния армии. Поскольку в региональном варианте подробно разработан мотив «рассыпания армии», считаем возможным сблизить его с вариантом 177, от которого он отличается лишь отсутствием в зачине гидронимов.

Библиографический список

1. Записала М. Г. Юдина в Балахтинском районе, в Леонидовском заводе. ККМ о/ф 7886/178-1, с. 270, №211
2. Игумнов, А. Г. Поэтика русской исторической песни [Текст] / А. Г. Игумнов; отв. ред. д-р филол. наук. Р. П. Матвеева, 2007. – 248.
3. Исторические песни XVIII века. Памятники русского фольклора / под редакцией А. М. Астаховой, В. Г. Базанова, А. Д. Соймонов. Л.: Наука, 1971. – 284 с.
4. Легенды и предания, посвященные ковыль-траве [Электронный ресурс].- Режим доступа: <http://myflorafauna.ru/act/15.html>. - 13.05.14.
5. Русский эпическая поэзия Сибири и Дальнего Востока. Памятники фольклора народов Сибири и Дальнего Востока / Сост. Ю. М. Смирнова. – Новосибирск: Наука. Сиб. Отд-ние, 1991. – 499 с.

ЯЗЫКОВАЯ ИГРА В СЕМЕЙНОМ ОБЩЕНИИ

С.А. Воронова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель

С.П. Васильева

Как известно, важной особенностью семейной речи является ее тесная спаянность с ситуацией. Язык в семье, помимо средства общения, реализует оппозицию свое/чужое: «...определенные единицы (слова, обороты, конструкции) наряду с номинативной и оценочной функциями приобретают свойства символа принадлежности говорящего к данной группе» [Крысин 1989: 57]. Эта общность проявляется уже на уровне интонации, мелодического рисунка речи.

История семьи, ее жизненный опыт отражается в названиях и устойчивых выражениях. В дружных семьях заложен огромный потенциал творчества, в том числе и языкового. Атмосфера непринужденного семейного общения открывает широкий простор для языковой игры.

Данный термин впервые был употреблен Л. Витгенштейном в работе «Философские исследования». Согласно его трактовке, языковой игрой считается соединение речи и действия: «языковая игра является одной из тех игр, посредством которой дети овладевают родным языком». Ученый показывает, что языковая игра опирается на неявные допущения, определяющие внутри нее как вопросы, так и возможные ответы, истинность и ложность которых недоказуема в рамках прежнего мышления. [Витгенштейн 1984: 145]. В современной лингвистической науке обозначенное понятие получило другую, более узкую трактовку: под языковой игрой понимается осознанное нарушение нормы. В отечественном языкознании понятие языковой игры вошло в широкий научный обиход после публикации работы Е. А. Земской, М. В. Китайгородской и Н. Н. Розановой, хотя сами лингвистические явления, обозначаемые данным термином, имеют достаточно длительную историю изучения. Как отмечается в данной работе, это «те явления, когда говорящий «играет» с формой речи, когда свободное отношение к форме речи получает эстетическое задание, пусть даже самое скромное. Это может быть и незатейливая шутка, и более или менее удачная острота, и каламбур, и разные виды тропов (сравнения, метафоры, перифразы и т. д.)» [Земская 1983: 156].

В основе нашего лингвистического исследования лежит более узкое понятие языковой игры, которое предложила языковед Т.А.Гридина: «Языковая игра – творческое, свободное отношение к форме речи, неканоническое употребление языка, позволяющее говорящему реализовать способности к языковому творчеству и выделить себя как языковую личность из ряда других говорящих личностей: языковая игра – деканонизированная форма употребления и порождения языковых единиц, «такая форма речевого поведения человека, при которой языковая личность, реализуя свои лингвокреативные способности, демонстрирует свой индивидуальный стиль» [Гриди-

на 1996: 67]. Языковая игра вызывает интерес слушающего благодаря неожиданным трактовкам значения и/или преобразований формы, целенаправленна и рассчитана на определенный эффект у слушателей. С точки зрения Т.А. Гридиной, эффект языковой игры предопределен рядом факторов, наиболее значимы из которых следующие: 1) факт языковой игры обычно окказионален, так как «языковая игра порождает иные, чем в узусе и норме, средства выражения определенно-го содержания или объективирует новое содержание при сохранении или изменении старой формы»; 2) языковая игра объясняется неканоническим употреблением или комбинацией языковых средств; 3) осознанное продуцирование «дефектного», аномального словоупотребления; 4) апелляция к языковой компетенции слушающих [Гридина 1996: 90].

Игра как деятельность характеризуется свободным характером, самоценностью, склонностью быть красивой, пространственной и временной ограниченностью, обособленностью от остального мира, таинственностью для непосвященных, наличием правил и внеутилитарностью. В повседневном общении игра выполняет ряд функций, наиболее значимы из которых – удвоение мира, развитие творческих способностей, представление себя как личности. Языковая игра характеризуется теми же признаками и выполняет те же функции, что человеческая игра вообще. Социальное значение языковой игры заключается в регулировании поведения окружающих, в доставлении радости творцу и реципиенту и в избавлении мира от единообразия. Так, существующему в готовом виде языковому элементу придается игровой статус. К реально существующим элементам, используемым в качестве материала для шутки, относятся единицы языка, которые противоречат нормам литературного языка в целом или принципам построения разговорных высказываний (неподготовленных и спонтанных): прием контраста и производство игрового языкового элемента [Занадворова 2003: 286].

В рамках данной статьи будет рассмотрено функционирование языковой игры в конкретной семье.

Цель статьи: выявить особенности функционирования языковой игры в общении между Вороновой Т.С., Петровым С.П., Петровым А.С.

Специфику речи конкретной семьи отражают элементы языковой игры, которые реализуются на разных уровнях. Так, например, прием контраста передает использование иностилевой (в широком смысле – речь идет не только о словах, принадлежащих определенным функциональным стилям, но и о словах, имеющих стилистическую окраску, например, в социальном аспекте – просторечные, книжные, высокие слова, заимствованные, исконные и др.) лексики в современной русской разговорной речи обозначенных членов семьи в качестве шутки. То есть слово, попадая в неузуальную для своего употребления сферу, «порождает резкий диссонанс» [Коновалова 2008: 51].

Также мы наблюдали и такие примеры в речевом потоке, когда слово выделяется на контрасте с контекстным окружением: 1) устаревшая и высокая лексика в речи Вороновой Т.С. контрастирует на фоне обыденных слов: *Доченька, посмотри, какая лепота кругом!* 2) книжные слова, словосочетания и конструкции на фоне разговорных слов и конструкций: *И в жару и в холод, и в дождь и в снег я вынуждена успокаивать тебя! (мать дочери)* 3) диалектные и просторечные слова, отчетливо осознаваемые носителями литературного языка как отступление от канона: *А что, здесь еще кто-то есть?* (Воронова Т.С.) 4) иноязычная (в том числе украинская) и заимствованная профессиональная лексика в русском словесном окружении: *А. Снова этот скучный сериал!* (Воронова Т.С.) *Б. А ты мысленно абстрагируйся от него / и представь / что смотришь веселое шоу* (Петров А.С.).

К элементам языковой игры восходит также и производство игрового языкового элемента. С точки зрения Е.А. Земской, М.В. Китайгородской, Н.Н. Розановой, говорящие строят игровые языковые элементы, необычные только по форме или по значению, или по форме и значению. Наши наблюдения подтвердили мысль исследователей по этому поводу: 1. Рифмовка. Прием рифмовки заключается в повторении созвучных слов или их частей, в присоединении к части высказываний похожих по звуковому облику элементов: А.: *Что мне делать?* (Дочь спрашивает мать) Б.: *Что хотите, то и делайте* (обиженно). 2. Фонетические деформации. Фонетические деформации – видоизменение привычного для говорящих и слушающих облика слова.

Слова могут быть деформированы только в пределах сохранения своей узнаваемости. Существует несколько способов фонетических деформаций. Например, в речи членов моей семьи частотны вкрапления дополнительных звуков в составе слова – протез, эпентез: *ч(и)то* (вместо Что), *ради(в)о* (вместо Радио), *ага(сь)* (вместо Ага). 2) перестановка отдельных звуков и слогов в составе слов (Воронова Т.С. Петрову А.С.): Я предлагаю поделить оставшийся кусок пирога *налапопам* (вместо напополам). 3) замена парных глухих – парными звонкими (с нарушением фонетических законов), (из разговора матери и дочери): Доча, *у(зб)агойся* и не переживай, все будет хорошо; *Ща(з)* все брошу и пойду [Земская 1983: 180]. Использование диалектных и территориальных фонетических особенностей – замены долгого [ш'] на долгий [ш] или [ч], [в] на [у] неслоговое (Воронова Т.С. Петрову С.П.): По-моему, он хочет *пооб(ч)аться* с тобой; *(Ш)о* будем кушать сегодня? Может сварим (*ишии?*) (вместо Щи).

3. Морфологические деформации. В речи Вороновой Т.С., Петрова С.П. и Петрова А.С. обнаружено изменение грамматических признаков слов и образование ненормативных (окказиональных, диалектных и просторечных) словоформ: 1) изменение родовой принадлежности слов (грамматическая подмена): *Один ручка, два штука*. 2) окказиональное образование падежных и числовых форм существительных, форм сравнительной и превосходной степени прилагательных и наречий, личных форм глаголов; форм причастий и деепричастий: *уш, перчатков; красивше,; покласть, покладены*. (Воронова Т.С. обращается к брату): *Андрей, твой новый свитер намного красившее прежнего*; (Петров С.П. Внучке): *Я не вижу своих перчатков, куда ты их дела?*

4. Нарушение лексической сочетаемости слов. Один из распространенных приемов языковой игры – нарушение законов лексической сочетаемости слов. Данный прием представлен тремя способами: 1. Когда слово, имеющее узкую лексическую сочетаемость, соединяется с иными словами; 2. Когда слово с фразеологически связанным значением приобретает окказиональную сочетаемость; 3. Абсолютивное употребление глаголов, которые требуют обязательного распространения (в противоположность случаю, когда абсолютивные глаголы приобретают сочетаемость). Мы приведем примеры наблюдений из речи членов семьи, относящиеся ко второму способу (Петров С.П.): *Заклятого патриота по телевизору показывают, послушайте, что говорит*; (Воронова Т.С.): *Скоро возьму отпуск. Я сгораю от радости, сколько намеченных дел попереклаю за этот период*; (Петров А.С.): *С работы поступило щекотливое предложение на выходные, наверное, не откажусь от него*. 5. Прецедентные высказывания. В качестве языковой шутки говорящие используют цитаты из книг, песен, фильмов, анекдотов и т.д. Также цитата может трансформироваться. Речевые высказывания, за которым стоит какой-либо прецедентный феномен, называются прецедентными высказываниями. Прецедентные тексты несут не только предметное, но и экспрессивное значение, поскольку вызывают в сознании получателя цепь ассоциаций и «несут эмоциональную память о речевом акте, их породившем» [Красных 1998: 287]. Прецедентные высказывания, используемые членами семьи как средство шутки, создаются через употребление трансформированных или усеченных цитат: (Воронова Т.С., вернувшись с работы) : *По-моему / у нас тоже дома что / где / когда //* – измененная цитата из мультфильма о Простоквашино («Мне наша квартира передачу «Что? Где? Когда?» напоминает. Не поймешь, что где валяется и когда все это кончится»); (Петров С.П. О беззаботных студенческих канулах): *«Лето красное пропела, оглянуться не успела!»* (цитирование реплики из мультфильма «Стрекоза и муравей»); (Воронова Т.С. обращается к дочери, которая отсутствовала дома несколько дней): *«Ах ты, бедная моя трубадурочка! Посмотри, как исхудала фигурочка»* (цитирование из мультфильма «Бременские музыканты»).

Таким образом, исследование показало, что говорящие активно используют в своей разговорной речи приемы языковой игры с разными целями, мы проиллюстрировали, как языковая игра создается и функционирует в конкретной семье. Выявляется роль психологических факторов (эмоционального состояния, настроения, темперамента, типа личности, отношения к партнеру коммуникации и др.). Творческое мышление активно развито у говорящих, что подтверждает обильное использование элементов иноязычной лексики, диалектных и просторечных слов, изменения их фонетической оболочки, использование прецедентных текстов в речи. В речи членов моей семьи преобладает такой вид языковой игры, как прием контраста, с использованием уста-

ревшей и высокой лексики на фоне обыденной речи, а также языковые элементы, необычные по форме (фонетические и морфологические деформации). Отмечено редкое использование приемов, необычных по содержанию (прецедентные высказывания) и по форме (прием рифмовки).

Библиографический список

1. Витгенштейн Л. О достоверности / Л. Витгенштейн // Вопросы философии. 1984. № 8. С. 142–149.
2. Гридина Т.А. Ассоциативный потенциал слова и его реализация в речи. Явление языковой игры: дис. ... д-ра филол. наук / Т.А. Гридина. – М.: 1996. – 566 с.
3. Занадворова А.В. Отражение социальной дифференциации языка в языковой жизни малых социальных групп (на примере семьи) / А.В. Занадворова // Современный русский язык: Социальная и функциональная дифференциация. – М.: Языки славянской культуры, 2003. – С. 277-340.
4. Земская Е. А., Китайгородская М. В., Розанова Н. Н. Языковая игра//Русская разговорная речь: Фонетика. Морфология. Лексика. Жест. – М.: Наука, 1983. – 238 с.
5. Коновалова Ю.О. Языковая игра в современной русской разговорной речи: монография. – Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2008. – 196 с.
6. Красных В.В. Виртуальная реальность или реальная виртуальность? Человек. Сознание. Коммуникация / В.В. Красных. – М.: Изд-во Диалог-МГУ, 1998. – 352 с.
7. Крысин Л.П. Социолингвистические аспекты изучения современного русского языка. М., 1989. С. 188.

РЕГИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ БАЛЛАДНОГО СЮЖЕТА «УГРОЗЫ ДЕВУШКИ МОЛОДЦУ»

А.С. Герман

Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева

Научный руководитель

Н.А. Новосёлова

Баллада – жанр лироэпической поэзии с повествовательным сюжетом о трагическом событии на легендарную, историческую, сказочную или бытовую тему, а также отдельное произведение такого жанра. [4 : 251]

Балладный сюжет «Угрозы девушки молодцу» – один из популярных и широко распространенных, о чем свидетельствуют 9 вариантов текста, записанных в разных губерниях европейской части России и опубликованных в сборнике А.И. Соболевского. В нашем крае баллада бытовала в Кежемском (4 текста), Богучанском районе (1 текст), с. Емельяново (1 текст).

Цель нашей работы – выявить региональные отличия и возможный географический генезис вариантов, записанных в Красноярском крае. Для этого мы сопоставили сначала европейские варианты, а затем краевые и сравнили их между собой.

4 варианта из европейской части России включают в себя синтаксический параллелизм. В 3 текстах из 9 девушка сравнивается с птицей, долго искавшей своего друга и тоскующей по нему

«Канарейка пташечка,
Вольная кукушечка,
Примахала крылышки,
По полю летаючи,
Сокола искаючи...
Приходила Сашенька
Свои резвы ноженьки
Вдоль улицы ходючи,
Милаго искаючи.»
[2: 221, №159] (Самара)

Текст Орловской губернии начинается словами «Что не ястреб совыкался с перепелушкой [2: 218, №157]. Образ хищной птицы настраивает слушателей на тревожный лад, намекает на следующие трагические события.

Фрагментарный текст, записанный в Курской и Воронежской губерниях, не имеет запева.

Курский начинается с расправы девушки над молодцем, а Воронежский с описания любовных отношений молодых людей: «Вечор меня милый целовал-миловал»

Очень интересен вариант Саратовской губернии, начинающийся с вопроса о личности молодца и его родине: «Уж и чей это детинушка?» [2: 214-216, №155]. В ряде текстов сборника Соболевского указывается место происхождения парня. Он – астраханец и казанец, хотя ни одно из произведений не было записано в Астраханской или Казанской губернии. Возможно, эта характеристика имеет отношение к восстаниям Степана Разина. Участники восстания приходили с Волги, а затем уходили обратно. Косвенно эта догадка подтверждается словами парня:

«А не спать мне, молодцу,
В шитом браном пологу!
А мне спать ли, молодцу,
В легкой лодке на носу,
Целовать мне, миловать
Медну пушечку!»
[2: 221, №159]
(Самара)

Во всех песнях европейской части России, кроме одной [2: 223, №162] (Курская губерния) разными способами разрабатывается мотив насмешки молодца над девушкой. Парень откровенно издевается над ней и отказывается взять ее в жены:

Полюбил девку,
Полюбил красну.
Полюбивши он девицу,
За себя не взял,
За себя не взял.
Насмехаться стал
[2: 212-213, №154]
(Губерния не указана)
Проторил он путь-дороженьку, перестал ходить,
Проложил он худу-славушку, перестал любить
[2: 218, №157] (Орловская губерния)

Таким образом, месть девушки в балладах европейской части России является реакцией на обиду и оскорбление. Этот мотив присутствует во всех текстах, различаются лишь подробности.

Сама расправа над парнем описывается детально, девушка рассказывает, из какой части своего милого какие предметы обихода она будет делать.

«Как из рук твоих, из ног
Себе стульчик я собью,
Из широких костей
Я кроватушку смошу,
Я из буйной головы
Ендовину сделаю,
А из ясных из очей
Пару рюмок выгачу,
А из алой твоей крови
Брагу пьяную сварю,
Из желтого твоего сала
Себе свеч я налью,
Из русских из кудрей
Фитилев я насучу,
Из белого твоего тела

Пирогов я напеку,
А из пальчиков-суставчиков
Похлебочку сварю!»
[2: 214-216, №155]
(Саратовская губерния)

Содержащиеся в тексте намеки на каннибализм никак не вяжутся с образом русской девушки, знакомым по другим фольклорным произведениям. При этом в балладе девушка не наказывается, только в 1 варианте она словесно порицается сестрой молодца.

О происходящем повествуется педантично и спокойно, как будто ничего страшного не происходит. Как отмечала А.В. Кулагина, «в известной мере балладе свойственно «бесстрастие». Это бесстрастие достигается путем сочетания эпичности и драматизма: о событиях рассказывается суровым, объективным тоном». [1: 15]

Завершаются баллады европейской части России мотивом пира: девушка собирает своих подруг и загадывает загадку.

«Загадаю имъ загадку
Не хитру, не мудру,
Не хитру, не мудру-
Не отгадливу;
Ужь что таково:
Я на миломъ сижу,
И я милымъ подношу,
Милымъ потчиваю,
Ахъ, миль передо мною
Свечкою горить?»
[2: 212-213, № 154]
(Губерния не указана)

Присутствующая сестра парня отгадывает эту загадку, жалеет о брате и обвиняет девушку. Только в 1 тексте загадки нет, что сближает его с бытующими на территории нашего края вариантами. Но догадливая сестра парня и тут присутствует:

«А твою меньшу сноху
Противъ себя посажу...
А твоя меньша сноха
Зла, догадлива была,-
Дверью хлопнула, ушла.»
[2: 221, № 159] (Самара)

Какие же изменения претерпел этот сюжет на территории нашего края?

Во-первых, утрачен синтаксический параллелизм в начале баллады. Так, все тексты начинаются с монолога девушки словами:

Я стояла примечала, как быстра река ох течет,
Река быстра вода, вода чиста, как у милого слеза.
Не прогневайся, друг милый, что-то буду говорить.
[6]

Известно, что мотив последнего свидания у реки присутствует во многих лирических песнях. Возможно, это объясняется тем, что для парня эта встреча с девушкой должна стать последней. Также вода является гранью между миром живых и миром мертвых, что тоже может вносить семантику предстоящей трагедии.

Мотив братьев в региональных вариантах разрабатывается подробнее. Упоминаются «два черкесские седла, два булатные ножа». Это намекает, что братья – возможно тоже достаточно лихие люди и способны вступить за свою сестру при необходимости, оказать ей помощь.

Если в европейских балладах девушка велит убить молодца своим братьям, то в вариантах нашего края она убивает его сама.

Ой, да на дороге догоню
Да тебя, милый, заколю
[5: 64]

Мотив насмешки парня над девушкой исчезает, диалоговая композиция трансформируется в монолог героини. Парень обвиняется уже не в нечестном отношении к девушке, а в излишней зависимости от воли родителей, нежелании идти против их воли. Таким образом, поведение девушки еще менее оправдано, в региональной балладе она выступает как разрушительница патриархальных традиционных устоев.

На наш взгляд, образ девушки в региональной традиции получился более негативным. Она сама способна совершать жестокие преступления. Если в бытующих в европейской части текстах действия девушки оправдываются непристойным поведением парня, то здесь образ получается жестким и асоциальным, девушка очень опасна.

Но при этом в текстах сократилось описание действий девушки с телом убитого парня, оно уже не настолько подробно, нет такого обилия деталей.

Финальный мотив баллады – загадка, в текстах Красноярского края отсутствует. Его рудимент есть только в 1 балладе [5: 64], где упоминается, что «это кушанье не просто», но отгадывания и просьбы разгадать нет.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что из европейского варианта баллады в нашем крае полностью сохранился только мотив жестокого убийства молодца. Остальные мотивы выпали или претерпели настолько серьезные изменения, что свидетельствует о серьезной творческой работе над исходными текстами. При этом отсутствие прямых совпадений с текстами европейской части России не дает возможности установить точный графический генезисе баллад.

Библиографический список

1. А.В Кулагина. Искусство трагического в народных балладах// «Вестник Московского университета. Филология.», 1974, №2, стр.14- 26
2. А.И. Соболевский. Великорусские народные песни, сборник.- СПб.- 1895.- т.1
3. Русская эпическая поэзия Сибири и Дальнего Востока/Сост.Ю.И. Смирнов.- Новосибирск: Наука, 1991.(Памятники фольклора Сибири),- 420 с.
4. Русское народное поэтическое творчество : Учебник для пед. ин-тов/М. А. Вавилов, В. А. Василенко, Б. А. Рыбаков и др.; Под ред. А.М. Новиковой.- изд. 3, испр. – М.: Высш. Шк., 1986.- 400 с.
5. Красноярский краевой архив, ф.- 1839, оп.-1, д. 186.- стр. 64
6. Фоноархив кафедры русской литературы КГПУ Б (1-5)/1980.- Записали: студенты филфака (13 гр.) КГПУ, Г. Стручалина, Т. Шалашова, Н. А. Новоселова в 1980 г. От Кулакова Егора Ивановича 1908 г.р. и Кулаковой Евдокии Алексеевны 1909 г.р., в с. Чадобец, Богучанского района Красноярского края
7. Фоноархив кафедры русской литературы КГПУ, Д (1-3)/ 1984. Записана от Брюхановой А.В., 1899 г.р. и Михайловой А.К., 1932 г.р., в с. Кежма. Записали в 1984 г. Новоселова Н.А., Куликова А., Попов Ю.

ТЕХНИКА НЕВЕРБАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ КАК СЛАГАЕМОЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

О.А. Глухенькая, Ж.Л. Фоос

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель

Л.П. Михалева

Одним из наиболее популярных методологических оснований организации образовательного процесса в системе ВПО в настоящее время, безусловно, является компетентностный подход. Данный подход (В.А. Болотов, В.А.Сластенини, К.В. Хуторской, В.Д. Шадриков и др.) способствует формированию содержания образования «от результата», в качестве которого рассма-

тривается не некая сумма усвоенной информации, а способность профессионала эффективно действовать в различных ситуациях. Так, В.А. Слостенин под педагогической компетентностью понимает интегральную профессионально-личностную характеристику, определяющую готовность и способность учителя выполнять педагогические функции в соответствии с принятыми в конкретно-исторический момент нормами [1: 45]. Многие авторы представляют компетентность как совокупность трех аспектов:

- смысловой, позволяющий адекватно осмыслить и оценить определённые ситуации;
- проблемно-практический, способствующий пониманию ситуации с позиции цели, задач и норм;
- коммуникативный, позволяющий организовать продуктивное общение.

Таким образом, профессиональная культура педагога не ограничивается его компетентностью в определенной области знаний и методической культурой. Он перестает быть только транслятором знаний, а становится организатором развивающего, воспитывающего пространства. А это невозможно без культуры педагогического общения, ведь именно общение – главное орудие педагогической деятельности. При этом, одной из составляющих оптимального педагогического общения является совершенное владение преподавателем средствами педагогического взаимодействия, т. е. всеми вербальными и невербальными средствами общения с учащимися.

Весьма актуальной является трактовка коммуникативной компетентности как профессионально-значимого, интегративного качества, основными составляющими компонентами которого являются, наряду с другими способность конструировать прямые и обратные связи, а также речевые и неречевые (невербальные) умения. При этом, уровень сформированности коммуникативной компетентности напрямую коррелирует с уровнем развития коммуникативных способностей педагога, с его коммуникативной культурой. Коммуникативные способности педагога представляют комплексную характеристику умений выстраивать целесообразные педагогические отношения с субъектами образовательного процесса. Коммуникативная культура педагога понимается как искусство социального взаимодействия, опосредованного педагогической деятельностью и его личностными свойствами (А.А. Леонтьев, В.В. Соколов, В.А. Слостенин и др.) [4: 97-101].

В контексте заявленной нами темы, для нас особенно значимо, что невербальные средства общения играют существенную роль и в регулировании взаимоотношений, установлении контактов, во многом определяют эмоциональную атмосферу и самочувствие как учителя, так и ученика. Так, А.С.Макаренко писал, что для него, в его практике, «как и для многих опытных учителей, такие «пустяки» стали решающими: как стоять, как сидеть, как повысить голос, улыбнуться, как посмотреть» [2: 97]. Однако в последнее время «эти пустяки» стали привлекать большое внимание исследователей феномена общения. Многие ученые выделяют невербальное общение как значимую часть педагогической деятельности. Например, Л.М.Митина утверждает: «взаимодействие ученика и учителя состоит, прежде всего, в обмене между ними информацией познавательного и аффективно-оценочного характера. Передача этой информации осуществляется как вербальным путем, так и с помощью различных средств невербальной коммуникации» [3: 14]. Общаясь с учениками, учитель значительную часть информации относительно их эмоционального состояния, намерений, отношения к чему-либо получает не только из слов учеников, но и из жестов, мимики, интонации, позы, взгляда, манеры слушать, которые подчас оказываются более выразительными и действенными, чем слова. В этой связи очень важно уметь «декодировать» движения лица и тела, читать по выражению А. Пиза, «человека как книгу». В то же время педагогу важно помнить, что и ученики, осознанно или подсознательно «считывают» его невербальные сигналы.

Таким образом, средства невербального общения всегда соответствующим образом задействованы в ходе учебно-воспитательного процесса. К таковым средствам традиционно относятся: мимику и пантомимику, прикосновения, дистанцию общения и визуальное взаимодействие. Данные средства входят в арсенал педагогической техники, позволяющей педагогу глубже, ярче, талантливее выразить себя и добиться оптимальных результатов в своей профессиональной де-

тельности. Например, мимическая сторона общения в системе «учитель – ученик» крайне важна – по лицу человека можно иногда узнать больше, чем он может или хочет сказать, а своевременная улыбка, выражение уверенности в себе, расположенности к общению могут существенно помочь в установлении контактов. Особое место в системе невербального общения учителя занимает система жестов. Жестикуляция педагога является для учеников одним из индикаторов его отношений к ним. Жест обладает свойством «тайное делать явным», о чем учитель всегда должен помнить. Практически бесконечное многообразие мимических и пантомимических движений и их сочетаний (отмечается, что их всего более 20000) дает возможность педагогу выразить свое эмоциональное состояние и отношение к определенному ученику, его ответу или поступку: отразить интерес, понимание или равнодушие и т.д. [3:114]. А.С. Макаренко писал по этому поводу следующее: «Не может быть хорошим воспитателем, который не владеет мимикой, не может дать своему лицу необходимого выражения или сдержать свое настроение» [2:37]. Ряд исследований показывает, что учащиеся отдадут предпочтение учителям с доброжелательным выражением лица, с высоким уровнем внешней эмоциональности. При этом отмечается, что чрезмерная подвижность мускулов глаз или лица, как и безжизненная их статичность, создает серьезные проблемы в общении с детьми. Особое место в системе невербального общения учителя занимает система жестов. Жестикуляция педагога является для учеников одним из индикаторов его отношений к ним. Жест обладает свойством «тайное делать явным», о чем учитель всегда должен помнить. Характер жестов учителя с первых минут создает определенный настрой в классе. Исследования подтверждают, что если движения учителя порывисты и нервны, то в результате вместо готовности к уроку возникает состояние напряженного ожидания неприятностей. Не менее важна в использовании жестов и такая функция, как активизация различных познавательных процессов: восприятия, памяти, мышления и воображения. Жесты могут иллюстрировать рассказ учителя, с их помощью может осуществляться активизация зрительного восприятия, памяти, наглядно-образного мышления [3: 127].

Совместная деятельность учителя и учащихся предполагает не только воздействие учителя, но и обязательную обратную связь. Именно с помощью жеста учитель часто «включает» ее (вопросительный кивок головой, приглашающие жесты и т.д.), повышает ее интенсивность (жесты одобрения, оценки), или завершает контакт. Жест выступает важным компонентом обратной связи, без понимания которого затрудняется адекватная оценка учителем состояния учащегося, его отношения к педагогу, одноклассникам и т.д. Жесты учителя нередко становятся образцом для подражания. Особенно внимательны дети к случаям неточного употребления жестов, которые отвлекают их от выполняемых заданий на уроке [1: 64]. На данном основании мы полагаем, что к культуре невербального поведения учителя в целом и к его жестикуляции в частности необходимо предъявлять высокие требования.

Таким образом, можно сделать вывод – невербальный аспект общения является значимым слагаемым коммуникативной компетентности и занимает значительное место в процессе взаимодействия учителя с детьми. Для того, чтобы сделать свою деятельность более эффективной, педагог должен брать во внимание не только речь ученика, но и каждый его жест, взгляд, каждое движение, и, в свою очередь, строго контролировать собственное невербальное поведение.

Итак, коммуникативная компетентность педагога строится на:

- умении вести не только вербальный, но и невербальный обмен информацией, а также проводить диагностирование личных свойств и качеств собеседника (ученика);
- умении вырабатывать стратегию, тактику и технику, взаимодействие с учениками, организовывать их совместную деятельность для достижения определенных значимых целей;
- умении идентифицировать себя с учеником, эмпатийно относиться к нему.

Для нас особый интерес представляют исследования, раскрывающие необходимость становления профессиональной компетентности уже на этапе обучения в вузе (В.А. Адольф, Ю.В. Варданян, Э.Ф. Зеер, Л.А. Петровский). В этой связи примечательно, что еще в 80-х гг. 20 века в нашем университете (тогда – институте) в программу обучения входил практико-ориентированный курс педагогического мастерства, благодаря которому студенты могли работать над становлением педагогической техники. Как вспоминают преподаватели, курс пользовался успехом, способ-

ствуя формированию педагогической направленности студентов. К сожалению, сегодня подобного курса нет, и мы уверены, что его очень не хватает нынешним студентам. Чтобы проверить свое предположение, мы провели опрос у студентов филологического факультета нашего вуза. Приведем несколько вопросов из разработанного нами опросника:

1) Что Вы можете сказать о специфике педагогического мастерства?

2) Определите взаимосвязь у понятий педагогическое мастерство и педагогическая компетентность;

3) Можно ли научиться педагогическому мастерству самостоятельно? (если да, то как именно?) 4) Целесообразно ли работать над становлением педагогического мастерства в ходе проф. подготовки в вузе?

5) Воспользовались бы Вы возможностью заниматься дополнительно над развитием своего педагогического мастерства, в том числе и коммуникативной компетентности в стенах нашего вуза (например, посещать клуб/лабораторию педагогического мастерства). 6) Что Вы ждете от такого курса?

Результаты опроса: 54 студента из 70 опрошиваемых на филологическом факультете не прочь работать над развитием своего педагогического мастерства в вузе.

Мы считаем, что для того, чтобы удовлетворить потребность будущих учителей в целенаправленной работе над становлением педагогического мастерства целесообразно организовать в стенах вуза педагогическую лабораторию как форму внеаудиторной деятельности студентов. Занятия в этой лаборатории могут вести заинтересованные в проблеме студенты старших курсов, возможно и приглашенные специалисты из числа преподавателей-энтузиастов. Спецификой организации занятий в такой лаборатории, по нашему мнению, должен стать деятельностный подход и интерактивный режим организация встреч.

Приведем примеры практико-ориентированных заданий и упражнений, которые целесообразно использовать в рамках занятий в лаборатории.

Занятие 1. Имидж-упражнение «Эффектные движения». Участники обмениваются между собой привлекательными жестами, телодвижениями. Ведущий объясняет, что каждый человек на протяжении своей жизни собирает себе в копилку разного рода привлекательные движения, то есть такие движения, совершив которые, можно привлечь к себе внимание и заинтересовать. У кого-то это может быть какое-то особое движение головой, у кого-то оригинальные жесты руками, у кого-то принятие театральной позы. Такого рода движений-изюминок существует бесконечное множество. Вопрос к участникам – кто какие знает? Для начала ведущий может сам привести несколько примеров. Он показывает какое-то движение, называет его. Сразу же говорит, как ему кажется – движение уместно ли в таких-то ситуациях, что оно может сигнализировать. Этим ведущий призывает участников соблюдать некоторый порядок: движение надо назвать, показать и объяснить [5]. Данное упражнение поможет раскрепостить движения, почувствовать себя уверенней.

Следующее упражнение – коммуникативное – «Торговля эмоциями» направлено на развитие коммуникативной компетентности и эмпатийных способностей. Участникам раздаются карточки с эмоциями: радость, грусть, надежда, тоска, удивление, скука, любовь, ненависть, восторг, страх, мечтательность, злобность, подавленность, заинтересованность, безразличие, воодушевление, апатия, счастье, душевная боль. Участники распределяются по парам. Задача: рассказать своему напарнику содержание недавно просмотренного фильма. При этом надо стараться изображать эмоции, которые указаны на карточках автора рассказа. Партнер же старается определить проявленную эмоцию. Далее напарники меняются ролями: один снова говорит, другой слушает. Затем участники рассказывают какие-нибудь жизненные истории, свидетелями которых они были, используя только пантомимику. В конце происходит обсуждение: Какие эмоции было изображать проще? Какие сложнее? Из чего складывается актерское и педагогическое мастерство? По каким сигналам можно понять в каком эмоциональном состоянии находится человек? [5].

Тренинги на развитие эмпатийных способностей:

1) «Зеркало» – партнеры работают в парах. Задание: показать, как можно более точно опре-

деленное эмоциональное состояние (гнев, восторг, удивление, страх, восхищение, страдание). Партнер – «зеркало» сначала «отражает», а затем описывает признаки этого состояния.

2) «Оживи портрет» – участники получают иллюстрации картин художников-портретистов, либо фотографии людей в разных эмоциональных состояниях. Задание: принять ту же позу, что и на портрете, предельно точно передать эмоциональное состояние героя. Затем дать его предположительную характеристику, «рассказав» его жесты, мимику, позу.

3) «Задуманное слово». Участники упражнения садятся в круг, ведущий упражнения передает соседу воображаемый предмет, тот принимает его, стараясь понять, что он взял в руки и передает его дальше. Когда «предмет» обошел весь круг, происходит «сверка» того, как кто понимал суть переданного ему предмета, на каких именно жестах фиксировался.

4) «Войди в круг». Все стоят в кругу. Один-вне его. Этот человек должен попытаться убедить остальных впустить его в круг, используя невербальные средства общения.

Тренинги на развитие общей мимической реакции. Участникам тренинга предлагается войти в роль учителя и выполнить следующие задания:

а) Начался урок. Вы – за учительским столом. Вдруг в класс входит опоздавший ученик. Вы смотрите на вошедшего с выражением:

- требовательно: «Садись скорее!» – вопросительно: «Что случилось?»
- удивленно: «Не ожидала от тебя!» – укоризненно: «Мешаешь работать!»
- с досадой: «Отвлекаешь!» – радостно: «Наконец-то!»

б) Вы вызываете ученика к доске, он сознается, что не выполнил задание. Ваша невербальная реакция:

– сочувствую: «Понимаю, как тебе самому это неприятно»; осуждаю: «Это недопустимо!»; жду: «И чем же ты это объяснишь?»; укоряю: «Это уже не в первый раз»; безразлично: «Что ж, это твоя проблема».

в) Вы записываете текст на доске. «Ученики» должны писать вместе с Вами в тетрадях. Вдруг Вы слышите какой-то шум. Оборачивайтесь с выражением:

– удивления: «Что случилось?»; осуждения: «Почему прервали работу?»; требования: «Включитесь в работу!»; выжидание: «Я жду тишины»; гнев: «Тихо! Нельзя шуметь, когда все работают!»; страдание: «Ну как можно шуметь, когда у нас такое важное дело?!».

г) Идет контрольная работа. Вы замечаете, что ученик пытается списывать. Ваши взгляды встречаются. Взгляните на ученика: с укоризной, с настойчивым запретом, с недоумением, с ожиданием дальнейших действий, с гневом.

д) Ученик у доски закончил выполнять задание. Ваша реакция:

– спокойная: «Все правильно»; радостная: «Молодец!»; огорчение: «Жаль, что ты позволяешь себе такое».

Мы уверены, что работа лаборатории педагогического мастерства будет способствовать становлению профессионально-педагогической компетентности будущих учителей в целом и их коммуникативной компетентности (в том числе и культуры невербального общения) в частности.

Библиографический список

1. Журавлева О.П., Михалева Л.П. Педагогика: учебное пособие (конспекты лекций для студентов педагогических вузов) / Красноярск: КГПУ. -2014 -172 с.
2. Макаренко С.А. Собрание сочинений. Т.4. / сост.: М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. М.: Педагогика, 1989. – 310 с.
3. Митина Л.М. Психологическая диагностика коммуникативных способностей учителя: учебное пособие для практических психологов / Л.М. Митина. –Кемерово. – КОИУУ, 1996 – 200 с.
4. Морева Н.А. Основы педагогического мастерства: учебное пособие для вузов / Н. А. Морева. – М.: Просвещение, 2006. 320 с.
5. Психологические тренинги: http://azps.ru/training/image/vnutrenyaya_osanka.html; <http://psychology-msk.ru/referat/bystro/pamiatka-dlia-vospitatelei-pedagogicheskie-usloviia-dlia-sotcialno-lichnostnogo-razvitiia-do/>
6. Эверт Н.А. Профессиональная компетентность: диагностика профессиональной компетентности работников образовательных учреждений / Н.А. Эверт. – Красноярск: КГПУ, 2005. – 251 с.

СМЫСЛОВЫЕ СВЯЗИ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЗАИМСТВОВАНИЙ В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Н.Н. Елисеев

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель

С.П. Васильева

Вся лексика русского языка (как и любого другого) пронизана историческими чужеродными элементами, об иноязычном происхождении которых при общении мы вовсе и не думаем. Печать такого иноязычного происхождения лежит лишь на тех словах, новшество и необычность которых массой говорящих ещё не осознаётся [11: 11]. Для примера приведём современные заимствования из области компьютерных технологий, в частности, из интернет-среды: *логин, аватар, аккаунт, инстаграм, онлайн, имэйл, модератор, форум, паблик, репост, баннер*; из области профессиональной деятельности: *риэлтор, трейдер, менеджер, мерчендайзер, секьюрити*; из области медицины: *хостис, бэби-бокс*; из сферы питания: *фастфуд, суши, чикенбургер, кофе-брейк*; из области моды и красоты: *фэшн, гламур, фотосессия, портфолио, ботокс, имплантат, татуаж*; из области имиджа и туалета: *дресскод, топлес, леггинсы, кардиган*; из области разных субкультур и модных течений: *хипстер, руффер, паркур, экстрим, флешмоб, тренд, мейнстрим, инсталляция*; из сферы отдыха: *хостес, аниматор, ол инклюзив, чартер*; из транспортной тематики: *кроссовер, хэтчбэк, тюнинг, краш-тест, форсаж, антифриз* и т.д.¹

Между подобного рода словами, которые близки по значению, возникают **синонимические отношения**. Синонимы, взятые *из одного языка*: *аэробус* – *авиалайнер* (слова англ. происхождения, образованные при помощи греч. и латинск. корней), *гаджет* – *девайс* (англ.), *привилегия* – *прерогатива* (латинск.), *лобби* – *истеблишмент* (англ.), *миксер* – *блендер* (англ.), *генетика* – *физиология* (греч.), *аккумулятор* – *генератор* (латинск.), *тур* – *вояж* (франц.), *плагиат* – *компиляция* (латинск.), *метеоролог* – *синоптик* (греч.), *синтез* – *синкретизм* (греч.), *авантюра* – *риск* (франц.), *урюк* – *курага* (тюрк.), *вирус* – *инфекция* (латинск.), *тротуар* – *аллея* (франц.), *химера* – *утопия* (греч.), *стимул* – *мотивация* (латинск.), *болид* – *метеор* (греч.), *интерьер* – *антураж* (франц.); *корпорация* – *синдикат* – *конгломерат* (латинск.), *дотация* – *субвенция* – *субсидия* (латинск.), *тореадор* – *матадор* – *пикадор* (исп.), *конвой* – *кортеж* – *эскорт* (франц.).

Синонимы, взятые *из разных языков*: *аренда* (польск.) – *лизинг* (англ.), *макияж* (франц.) – *мейк-ап* (англ.), *дрель* (нем.) – *перфоратор* (латинск.), *митинг* (англ.) – *пикет* (франц.), *брифинг* (англ.) – *пресс-конференция* (латинск.), *фармацевт* (греч.) – *провизор* (латинск.), *контора* (нем.) – *офис* (англ.), *амулет* (латинск.) – *талисман* (греч.), *респект* (англ.) – *пиетет* (латинск.), *дантист* (франц.) – *стоматолог* (греч.), *цирюльник* (польск.) – *парикмахер* (нем.), *кредит* (латинск.) – *ипотека* (греч.), *институт* (латинск.) – *университет* (нем. от латинск.), *рефери* (англ.) – *арбитр* (латинск.), *канализация* (латинск.) – *септик* (греч.), *трейлер* (англ.) – *фура* (нем.), *гид* (франц.) – *аниматор* (англ. от лат.), *физ.культура* (греко-латинск.) – *фитнес* (англ.), *симбиоз* (греч.) – *гибрид* (лат.), *логопед* (греч.) – *дефектолог* (латинск.-греч.), *коллаж* (франц.) – *аппликация* (латинск.), *джем* (англ.) – *конфитюр* (франц.), *рэкет* (англ.) – *мафия* (итал.); *ресепшн* (англ.) – *регистратура* (латинск.) – *вахта* (нем.), *культуризм* (франц.) – *бодибилдинг* (англ.) – *пауэрлифтинг* (англ.), *диван* – *тахта* (перс.) и *софа* – *канапе* (франц.), *фирма* (итал.) – *компания* (франц.) – *холдинг* (англ.), *брокер* (англ.) – *дилер* (англ.) – *маклер* (нем.), *автомагистраль* (греко-латинск.) – *автобан* (греко-нем.) – *автострада* (греко-итал.), *коллапс* (латинск.) – *деградация* (франц. от латинск.) – *декаданс* (франц.), *торнадо* (исп.) – *тайфун* (кит.) – *ураган* (франц.), *космонавт* (греч.) – *астронавт* (греч.) – *тайконавт* (кит.-греч.), *гlossарий* (латинск.) – *лексикон* (греч.) – *вокабуляр* (англ.), *ересь* (греч.) – *ахинея* (греч.) – *галиматья* (франц.), *альтруизм* (франц.) – *гуманизм* (франц.) – *филантропия* (греч.), *проститутка* (латинск.) – *путана* (итал.) – *курва* (польск.), *босс* (англ.) – *патрон* (латинск.) – *шеф* (франц.), *репутация* (латинск.) – *реноме* (франц.) – *авторитет* (нем.), *реквизит* (латинск.) – *декорация* (латинск.) – *бутафория* (итал.), *балкон* (франц.) – *лоджия* (итал.) – *ме-*

¹ 1) Ситникова М.А. Новый словарь иностранных слов: более 4500 слов. 4-е изд., стер. Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. 299 с. 2) Ярошенко Н. Большой иллюстрированный словарь иностранных слов. М.: АСТ: Астрель, 2006. 957 с.

зонин (франц.), альянс (франц.) – лига (франц.) – коалиция (латинск.), продукты (нем. от латинск.) – провиант (нем.) – провизия (латинск.). [3], [9].

Данную группу слов-синонимов не следует путать с так называемыми „варваризмами”, под которыми понимаются заимствованные слова, имеющие русский эквивалент (дайвинг – ныряние, лузер – неудачник, кастинг – отбор, андеграунд – подполье, лифтинг – подтяжка, пролонгация – продление, мотор – двигатель, курьер – бегунок, креативный – творческий, позитивный – положительный и т.д.) [5].

Между словами, имеющими противоположное значение, устанавливаются **антонимические отношения**.

Примеры антонимов, *взятые из одного языка*: теория – практика (греч.), импорт – экспорт (англ. от латинск.), интроверт – экстраверт (латинск.), адвокат – прокурор (латинск.), коллизия – конгенитальность (латинск.), ингибитор – катализатор (латинск.), акафист – кафизма (греч.), адресант – адресат (нем.), теорема – аксиома (греч.), зенит – надир (франц. от араб.), альтруизм – эгоизм (франц.), минимум – максимум (латинск.), синхрония – диахрония (греч.), индукция – дедукция (латинск.), прецедент – постфактум (латинск.), стагнация – прогресс (латинск.), лидер – аутсайдер (англ.); монолог – диалог – полилог (греч.).

Примеры антонимов, *взятые из разных языков*: хай-тек (англ.) – ретро (латинск.), апофеоз (греч.) – профанация (латинск.), гипотеза (греч.) – постулат (латинск.), гурман (франц.) – вегетарианец (латинск.), спонсор (англ. от латинск.) – меценат (латинск.), муссон (франц.) – пассат (нем.) [7].

Между словами, сходными по звучанию, но различающимися по смыслу, устанавливаются **паронимические отношения** (отель (франц.) – мотель (англ.), мистика (греч.) – мистификация (франц.), ориентир (франц.) – ориентация (франц.) и др.).

В подобных случаях нарушается семантическая и словообразовательная связь между родственными по происхождению словами: „роман”, „романский” и „романс” (франц.), „аквариум” и „акварель” (латинск.), „гонор” и „гонорар” (латинск.), „гимнастика” и „гимназия” (греч.), „тральщик” и „траулер” (англ.), „канцлер” и „канцелярия” (нем.) и др. [12:145].

Приведём ещё примеры таких паронимов, образовавшихся в русском языке в процессе заимствования: хиролог – хиромант (греч.), психолог – психиатр (греч.), нимфетка – нимфоманка (греч.), политик – политикан (греч.), логика – логистика (греч.), фантастика – фантазмагория (греч.), гарант – гарантия (франц.), хиппи – хипстер (англ.), а также пара слов, являющаяся одновременно ещё и антонимами (адресант – адресат (нем.)) [1].

Омонимы – слова, совпадающие друг с другом в своём звучании при полном несоответствии значений. А.А. Реформатский утверждал, что в русском языке больше всего омонимов возникло благодаря заимствованиям. М.И. Фомина отмечает, что расхождение значений многозначного слова наблюдается в языке не только у исконно русских слов, но и у слов, заимствованных из какого-либо одного языка.

1. Омонимами могут стать слова, заимствованные из разных языков. Например: *брак* (старослав.яз.) – „супружеские отношения” и *брак* (польск. из нем.яз. brack) – „изъян, недоброкачественность (товара)”; *патрон* (от лат. patronus „покровитель”) – „глава, хозяин предприятия” и *патрон* (от нем. patron) – „заряд винтовки, ружья”; *кран* (из нидерл.яз.) – „затвор в виде трубки для выпуска жидкости или газа” и *кран* (из нем.) – „механизм для подъёма и перемещения грузов”; *блок* (из франц.) – „объединение государств, организаций для совместных действий” и *блок* (из англ.) – „приспособление для подъёма тяжестей”; *мат* (из нем.) – „мягкая подстилка из прочного материала”, *мат* (из арабск.) – „поражение в шахматной игре”, *мат* (из франц.) – „отсутствие блеска, шероховатость гладкой поверхности предмета”.

2. Слова-омонимы могут быть заимствованы русским языком и из одного и того же языка, где они в большинстве случаев в свою очередь являются омонимами. Таковы, например, английские по происхождению слова *бокс* (вид спорта) и *бокс* (герметизированная камера, а также отгороженная часть больничной палаты с отдельным входом), французские *мина* (унылое выражение лица) и *мина* (снаряд со взрывчатым веществом), или латинские *артефакт* (в археологии: лубой искусственно созданный объект, продукт человеческой деятельности) и *артефакт* (в рент-

генологии: инородный предмет в теле человека, отображающийся в виде теней на рентгеновском экране, плёнке или пластинке).

3. Значительную группу омонимов составляют пары, где одно из слов является исконно русским, а другое заимствованным. Таковы, например, *пост* (религиозный; общеслав.) – *пост* (объект, порученный для охраны и обороны лицу, группе лиц, а также место, на котором выполняется эта задача; фр. *poste*); *бор* (сосновый или еловый; общеслав.) – *бор* (сверло, заимствовано из немецкого языка в XX веке); *клуб* (русская; например, клуб дыма от глагола „клубиться”) – *клуб* (общественная организация; англ. *club*). [8]

4. Группа омонимов, где заимствованное в русском языке слово по форме совпадает с иноязычным, но по значению не имеет с ним ничего общего. Например: *май* (из лат. *mensis Majus* „месяц богини Майи”) – *май* (кит. „покупать, продавать”), в данном случае это омоформы; *контора* (из нем. *Kontor* „учреждение, предприятие”) – [*кантора*] (порт. *santora* „певица”), данная пара представлена в виде омофонов; *флюс* (из нем., то же самое, что периостит) – *флюс* (нем. *Fluß* „река”), *морс* („ягодный сок, напиток”, из нем. *Moosbeere* „клюква”) – *морс* (латинск. „смерть”), *катер* (из англ., от нидерл. *Kater* „небольшое судно или боевой корабль”) – *катер* (нем. *Kater* „кот”), *склеп* (из польск. „наземное или подземное помещение, предназначенное для захоронения умерших”) – *склеп* (польск. *sklep* „магазин”), *туман* (тюрк. „непрозрачный воздух”) – *туман* (азерб.яз. *tuman* „юбка”), *бинт* (нем. *Binde* „общее название медицинских изделий ленточной или трубчатой формы”) – *бинт* (араб. „девушка, дочь”). [10].

Полисеманты – это слова, имеющие несколько значений. В отличие от омонимов у них есть общая сема, например: *хлеб* – «хлебный знак» и *хлеб* «пищевой продукт, выпекаемый из муки». Далее приведём примеры многозначных слов, образовавшихся в русском языке в процессе заимствования. *Люфт* в русск.яз. – „зазор или свободный ход между сопряжёнными механическими элементами системы управления, обычно связанными с вращением”, а по-немецки *Luft* „воздух”; *маляр* в русском языке – „рабочий по окраске зданий, внутренних помещений”, по-немецки *der Maler* – „живописец”; *сувенир* в русск.яз. – „предмет на память после поездки”, а по-французски *souvenir* „воспоминание, память”; *антресоль* в русск.яз. – „верхняя часть шкафа”, а по-французски *entresol* „верхний полуэтаж, встроенный в объём основного этажа в особняках и усадебных домах XVIII века и первой половины XIX века”; *роба* в русск.яз. – „рабочая одежда или спецовка”, а по-итальянски *goba* (исп. *гора*, порт. *goira*) переводится как „вещи, одежда”; *шансон* в русск.яз. – „блатная музыка, блатняк”, а по-французски *chanson* „песня”; *шанс* в русск.яз. – „возможность, вероятность удачи”, а по-французски *chance* уже „удача”; *плафон* в русск.яз. – „защитный колпак для лампочки”, а по-французски *plafond* „потолок”; *мошка* в русск.яз. – „любое мелкое двукрылое насекомое”, на исп.,ит.,порт. *mosca* „муха”, *москит* в русск.яз. – „комар, причиняющий болезненные укусы”, а на исп.,ит.,порт. *mosquito* просто „комар”; *пафос* в русск.яз. – „вычурное и хвастливое поведение человека; понты (сленг)”, а на греческом *πάφος* „душевные переживания”; *шланг* в русск.яз. – „гибкая труба или трубка, предназначенная для переноса веществ (обычно жидкости) по её внутренней полости”, а по-нидерландски *Slang*, от нем. *Schlange* „змея” [4, 2].

Таким образом, классифицируя иноязычные заимствования не только по тематике, но и по представленным выше смысловым связям, можно судить о многообразии вариантов их распределения на цепочки и отдельные группы, поскольку лексическая миграция расширяет границы семантического поля заимствованных и новозаимствованных слов в современном русском языке, которые требуют исследования.

Библиографический список

1. Баш Л.М., Боброва А.В., Вячеслова Г.Л., Кимягарова Р.С., Сендровиц Е.М. Современный словарь иностранных слов. Толкование, словоупотребление, словообразование, этимология. М.: Цитадель-трейд, Вече, 2012. 960 с.
2. Белкин М.В., Румянцев И.А. Этимологический словарь русского языка в табличной форме. М.: Флинта, 2011. 784 с.
3. Булыко А.И. Большой словарь иностранных слов: 35 тысяч слов. М.: Мартин, 2011. 704 с.
4. Евсеев М.Ю. Современный этимологический словарь русского языка. История заимствованных

- слов: Около 1000 слов, пришедших в русский язык со всего света. М.: Астрель, 2009. 384 с.
5. Захаренко Е.Н. Новый словарь иностранных слов: 25 000 слов и словосочетаний / Е.Н. Захаренко, Л.Н. Комарова, И.В. Нечаева. М.: Азбуковник, 2003. 784 с.
 6. Крысин Л.П. Иноязычные слова в современном русском языке / Л.П. Крысин. М.: Наука, 1968. 208 с.
 7. Нечаева И.В. Словарь иностранных слов: 4000 единиц. М.: АСТ, 2002. 538 с.
 8. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: Ок. 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов; под ред. проф. Л.И. Скворцова. 26-е изд., испр. и доп. М.: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство «Мир и Образование», 2010. 1360 с.
 9. Петрова М.В. Словарь иностранных слов. М.: РИПОЛ классик, 2011. 640 с.
 10. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. Т. 1: М.: Прогресс, 1986. 576 с.
 11. Филин Ф.П. Истоки и судьбы русского литературного языка. М.: Наука, 1981. 327 с.
 12. Фомина М.И. Современный русский язык: лексикология: учебник для вузов. 3-е изд., испр. и доп. М.: Высшая школа, 1990. 415 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ВЫРАЗИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ ПЯТИКЛАССНИКОВ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА ОБУЧЕНИЯ ЛИТЕРАТУРЕ

Е.В. Курашкина

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель

Н.В. Лебедева

Обучение учащихся выразительному чтению, т. е. умению произносить вслух текст литературных произведений, имеет долгий путь развития. Оно определялось характером литературных произведений, уровнем развития профессионального искусства и теми задачами, которые ставило перед обучением общество [1:7].

Задолго до возникновения на Руси письменности и книжной литературы у восточных славян была богатая и разнообразная устная и письменная поэзия. Сказки, поговорки, пословицы, лирические и обрядовые песни исполнялись не профессионалами, а народом. Профессиональные исполнители – скоморохи, певцы – гуслиеры, сказочники выделились ко времени образования раннего феодального государства [1:8].

В Древней Руси обучение устной речи и, в частности, произнесению литературных текстов изначально входило в педагогический процесс, древнерусскую литературу обыкновенно рассматривают как книжную, между тем она была одновременно и литературой звучащей.

Православное богослужение – это композиция, в которой пение сочетается с речью, причем последняя носит полунапевный характер и тонально согласуется с пением. Поэтому и в школах обучали полунапевному чтению.

Симеона Полоцкого мы вправе считать не только зачинателем силлабической поэзии, но и светского художественного чтения на Руси. Выразительное чтение вошло в практику русской школы и в систему воспитания во второй половине XVII в. одновременно с развитием силлабического стихосложения [1:15]. Безусловно, наблюдалась неразрывная связь с театральным искусством.

Декламация получает все большее распространение в педагогической практике ученых заведений и в семейном воспитании, о чем свидетельствует вышедшее в Петербурге в 1832 г. пособие «Упражнения в декламации для детей от 8 до 10 лет. Собрание стихотворений для заучивания наизусть и чтения вслух в воспитательных целях» [1:9].

С 40 – х гг. XIX века следует начинать историю художественного чтения.

Авоаи книг, в которых освещались законы и приемы выразительного чтения, были Ф. И. Буслаев, К. Д. Ушинский, В.П. Осоргин, М. А. Рыбникова, Г. А. Артоболевский.

Вопросами разработки исполнительского анализа художественного произведения занимались многие методисты 70-90-х гг. XX в. (Н.М. Соловьева, Л.Ю. Коренюк, Р.Р. Майман, Б.А. Буяльский, З.А. Шелестова, и др.).

Пособия по искусству чтения направляются в адрес и учителей и артистов, и их авторы считают выразительное чтение в школе и художественное чтение на эстраде тождественными.

В.П. Осоргин считал целесообразным введение выразительного чтения в программу как особого предмета, а также применение его на уроках и во внеклассной работе по литературе. Особенно популярной была его книга «Выразительное чтение», которая выдержала много изданий. Автор сетует, что «умение сколько-нибудь порядочно читать утрачивается в старших классах». «Этот талант, служащий мужчине, так сказать, рабочим инструментом, средством успеха в его профессии (адвокат, священник, учитель литературы, актер и др.), женщине может помогать в исполнении самых приятных занятий, самых дорогих обязанностей домашней жизни: обязанностей дочери, сестры, матери, жены.

Говорить ли о том, что, если искусство чтения играет такую большую роль для всякого человека вообще, то тем более необходимо оно для всякого, кто посвящает себя деятельности, так сказать, публичной, – для проповедника, адвоката, учителя, литератора, актера?» [2:86]. Это сказано в конце XIX века.

Несомненно влияние на развитие искусства художественного слова имели выступления авторов с чтением своих произведений. Авторские чтения становятся особенно популярными с начала девятнадцатого столетия. Самое большое влияние на развитие в России искусства звучащего слова оказал в 20-30-е гг. А.С. Пушкин. Читали свои произведения И.А. Крылов, Н.В. Гоголь, И.С. Тургенев, В.В. Маяковский. Чтение стихов поэтами было особенно популярно в тридцатые-сороковые годы XIX века. Друзья и знакомые просили их читать свои произведения, и это явилось не только творческой потребностью самих авторов, но и одним из самых высоких наслаждений окружавшего их общества.

В 20-30-е гг. XX века художественное чтение развилось как самостоятельный вид искусства. В его развитии большую роль сыграли три мастера: А. Я. Закушняк, В.Н. Яхонтов, В.К. Сережников [3:7].

Так, от сказителей народных былин, через читающих свои произведения писателей и актеров-рассказчиков устное чтение выросло в искусство художественного слова. Сила воздействия звучащего слова особенно проявилось в годы Великой Отечественной войны. В учебный план педагогических институтов 1944/45 учебного года был введен в качестве обязательного практикума по выразительному чтению и культуре в устной речи – 30 часов [1:31]. А уже в 1959 г. был введен обязательный практикум по выразительному чтению с увеличением числа часов вдвое. Программа исходила из предложения, что выразительное чтение есть художественное чтение в условиях школы, и опиралась на систему Станиславского.

В эти годы профессиональное искусство звучащего слова приобрело широчайший размах. Стали обычными специальные вечера художественного чтения. Чтецы очень часто выступали непосредственно в школах. Но главное – радио и телевидение открыли перед чтецами миллионную аудиторию (в это время активно занимаются чтецкой деятельностью И. Ильский, И. Андроников).

50 – 80-е годы двадцатого столетия – это время расцвета поэзии, время популярности Б. Ахмадулиной, А. Вонсенского, Б. Окуджавы, Р. Рождественского, Е. Евтушенко.

В 80-90-гг. XX столетия значение звучащего слова в культурной жизни заметно ослабло. Однако спустя четверть века, в 2000-х гг. XXI века началось возрождение чтецкого искусства на сцене. Светлана Крючкова и Алла Демидова читают стихи Анны Ахматовой, Дмитрий Певцов, Сергей Никоненко и Сергей Безруков – стихотворения Сергея Есенина. В 2013 году телеканал «Пятница» организовал совершенно уникальный проект под названием «Живые». Цикл программ «Живые» – проект, в котором известные политики и актеры, общественные деятели читают свои самые любимые стихи. Соредии этих чтецов: Чулпан Хаматова, Тина Канделаки, Мария Голубкина, Валея Ланская, Лариса Рубальская, Ирина Безрукова, Жан-Клод Ван Дамм, Хью Лори и другие зарубежные и российские деятели культуры. Они читают произведения А. С. Пушкина, Ш. Бодлера, И. Бродского, Р. Рождественского, К. Бальмонта, В. Маяковского, А. Блока, М. Лермонтова, М. Цветаевой и других классиков мировой литературы.

Это явление зеркально отразилось на школьном образовании. Так, в 1981 году вышла кни-

га для словесников Н. И. Кудряшева «Взаимосвязь методов обучения на уроках литературы». Н. И. Кудряшов четко структурировал и изложил возможные приемы учителя и виды деятельности учеников, связанные с реализацией метода творческого чтения. К сожалению, это пособие так и осталось неприменимым на практике. Мы считаем, что первопричиной сложившейся ситуации является экономическая и политическая ситуация в стране. Проблемы переустройства России отодвинули на второй план задачи культурного развития подрастающих поколений. Многовековая традиция обучения выразительному чтению ушла в историю.

В XXI веке в ФГОС, в программах по литературе, в учебниках по литературе, в методических разработках, в периодике не уделяется должного внимания важному виду деятельности – выразительному чтению школьников. Нет заинтересованности учителей в развитии умений выразительного чтения на уроках литературы. Как правило, до 6 класса, у учеников наблюдается большое желание читать выразительно, но это желание постепенно исчезает, не соответствующей формирующей среды. Нами были проведены два этапа констатирующего эксперимента: 1) В пятом классе на уроках по басням И. А. Крылова, в ходе педагогической практики. Басни – это прекрасный материал для развития выразительного чтения пятиклассников. Мы выявили желание учеников исполнять басни, их старания интонационно передать идею произведения. 2) в другом пятом классе был проведен урок (мастер-класс) по рассказу В. П. Астафьева «Родные березы». Нами поставлена цель: открыть идейный смысл рассказа В. П. Астафьева «Родные березы» с помощью удачного прочтения произведения (интонационно выделяя важные фрагменты текста). Результат данного этапа: ученикам с трудом удалось прочитать текст выразительно. Им удалось выявить идею рассказа с помощью аналитических операций, но не читательского исполнения. Первый этап был организован с пятиклассниками в первой четверти, второй – в четвертой четверти. Таким образом, что время упущено, к окончанию пятого класса у учеников нет умения гибко использовать выразительное чтение художественных произведений.

Означает, что наметилась тенденция к возвращению традиций чтения и устного исполнения художественных произведений. Мы указали на то, что актеры снова «дали жизнь» звучащему слову и этой деятельностью подготавливается почва для возрождения художественного чтения в школе.

Предлагаемые нами пути решения проблемы:

1. Учет возрастных особенностей (младшие подростки)
2. Продуманный отбор произведений (от стихотворной формы к прозаической, тексты небольшого объема)
3. Включение на уроках аудио и видеозаписей чтецов (будь то автор, актер, профессиональный чтец и т.д.)

Библиографический список

1. Методика выразительного чтения / Под ред. Т. Ф. Завадской. Учебное пособие для студентов специальности № 2101 «Русский язык и литература».- М. : Просвещение, 1997.
3. Острогорский В. Выразительное чтение. Пособие для учащихся и учащихся. 8-е изд. – М., 1916.
4. Соловьева Н. М., Завадская Т.Ф. Выраительное чтение в 4-8 классах: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1983. – 112с.

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ВРЕМЯ В АСПЕКТЕ ЛИНГВОТЕКСТОЛОГИИ

О.И. Курчатова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель

И.В. Ревенко

«Время – одна из основных (наряду с пространством) форм существования мира, возникновения, становления, течения и разрушения всех явлений бытия. Категория времени связана с последовательной сменой этапов жизни природы, человеческой жизни и развития сознания; поэтому восприятие субъективной длительности времени сплетается с отношениями причин и след-

ствий, прошлого, настоящего и будущего, а также с субъективным переживанием времени и его интерпретацией в различных типах сознания» [1:81-82].

В лингвотекстологии принято говорить о художественном времени. И такое время понимают как текстовую категорию. Оно включается в состав концептуальных категорий, осуществляющих связь текста с объективным миром. Сложность временных отношений при их бытовом восприятии делает процесс отражения реального времени в художественном произведении задачей еще более сложной. Обращение к проблемам художественного времени и пространства со стороны не только литературоведения, но и языкознания продиктовано непреходящим интересом исследователей к способам и средствам организации эстетической действительности произведения и его внутреннего мира, к тексту как художественной и речевой единице и одновременно определенной временно-пространственной организации, к художественному языку и возможностям его использования в художественном тексте.

Изучением категории текстового времени занимались многие отечественные и зарубежные лингвисты и литературоведы такие, как Гуревич А.Я., Бахтин М.М., Лотман Ю.М., Гаспаров Б.М., Николина Н.А., Есина А.Б., Папина А.Ф., Тураева З.Я., Гальперин И.Р., Москальская О.И., Потебня А.А. и др.

Следует рассмотреть понятие текстовой категории времени. По определению Т. В. Матвеевой, текстовая категория времени – это категория, с помощью которой содержание текста соотносится с осью времени: реальной исторической перспективой действительности или ее преломлением [2:536].

На сегодняшний день существует много подходов к определению времени в художественном тексте. По мнению исследователя Гальперина И.Р., «понятия времени и пространства связаны с категорией континуума» [3: 87-89].

Ведущая роль в разработке категорий художественного пространства и времени принадлежит М.М. Бахтину, им была разработана теория хронотопа [4]. Тураева З.Я. вводит термин темпоральная структура текста [5].

Мы остановимся на определении, которое дает Кольцовая Л.М. художественное время – это и репрезентация реального времени в различном объеме, масштаба с различных точек зрения, и своеобразный аспект художественно изображенной действительности, и конструктивный элемент текста [6 :45].

Таким образом, можно сделать вывод, что художественное время тесно связано с понятием пространства и не является отражением реального времени, так как нарушает реальную последовательность действий, оно не одинаково в разных типах и жанрах текста.

Существуют различные подходы к пониманию и описанию времени в художественном тексте. А.А. Потебня разграничивает время на реальное и художественное. А.Ф. Папина называет реальное художественное время и ирреальное художественное время. Николина Н.А. выделяет «время автора» и «время читателя».

В своей работе Н.А. Николина выделяет ряд признаков, характерных для художественного времени:

- Системный характер;
- Непрерывность и дискретность;
- Художественное время как диалектическое единство конечного и бесконечного;
- Упорядоченность;
- Художественное время представляет собой единство частного и общего;
- Характерны длительность /краткость изображаемого события.
- Однородность/неоднородность ситуаций.
- Связь времени с предметно-событийным наполнением (его заполненность /незаполненность, «пустота») [7 :87-90].

По этим параметрам могут противопоставляться как произведения, так и фрагменты текста в них, образующие определенные временные блоки.

Николина Н.А. также выделяет три темпоральные оси, которые обуславливают взаимодействия время текста в целом:

- 1) Календарное время, отображается преимущественно лексическими единицами с собой время и датами;
- 2) Событийное время, организовано связью всех предикатов текста (прежде всего глагольных форм);
- 3) Перцептивное время, выражает позицию повествователя и персонажа (при этом используются разные лексико-грамматические средства и временные смещения) [там же: 91].

Многие лингвисты-исследователи, такие как Гальперин И.Р., Николина Н.А., Тураева З.Я., Золотова Г.А., Дж. Лакофф, Кольцова Л.М. и др. разграничивают грамматическое время и художественное. По мнению З.Я. Тураевой движение времени в художественном тексте происходит не только на основе психологической связи событий, но и выражается через систему грамматических средств, а именно через различные видовременные формы глагола. Они являются самым распространенным способом репрезентации текстовой категории времени и в контексте произведения становятся многозначными. Таким образом художественное время, подчиняя себе грамматическое время, способствует «пересечению в художественном тексте в одной видовременной форме различных значений [5: 50]. Из языковых средств наиболее сложным и интересным являются видовременные формы глагола. При помощи этих грамматических форм не только выражается соотношенность действия с моментом речи, но и соотношенность времени протекания различных действий.

Наряду с языковыми средствами используются и лингвостилистические средства для выражения временных характеристик художественного текста. Так, например, временной континуум может реализоваться и в дистантном описании движения, в использовании художественных приемов проспекции и ретроспекции. При ретроспекции внимание читателя переносится с событий, происходящих в момент описания, на предшествующие данному событию факты и эпизоды, проспективный взгляд на события предполагает актуализацию действия в будущем.

Таким образом, при характеристике категории времени важную роль играют анализ как грамматического времени, так и лексических единиц, обозначающие временную соотношенность. Формы грамматического времени устанавливают последовательность, предшествование или следование событий. Лексические единицы, называя точное время протекания событий или временные промежутки, определяют дискретность, конкретность и фабульность.

Библиографический список

1. Шабанов Н. К., Шабанова О. П. [и др.] Художественный педагогический словарь – М.: Академический проект: Трикта, 2005. – 480с.
2. Матвеева Т. В. Текстовое время, или темпоральность//Стилистический энциклопедический словарь русского языка. Под редакцией М. Н. Кожинной. М.: Флинта, Наука., 2006 – 696 с.
3. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. Изд. 4-е, стереотипное. М: Ком-Книга, 2006. – 144 с.
4. Бахтин, М. М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет / М. М. Бахтин. – М.: Худож. лит., 1975. – 493с.
5. Тураева З. Я. Лингвистика текста : учеб. пособие / З. Я. Тураева. – М.: Просвещение, 1986. – 127с.
6. Кольцова Л.М., Лунина О. А. Художественный текст в современной лингвистической парадигме. Учебно-методическое пособие для вузов//Л. М. Кольцова, О. А. Лунина. Воронеж. 2007 – 51с.
7. Николина Н. А. Филологический анализ текста / Н. А. Николина. – М. : Academa, 2003. – 255 с.

ЭВОЛЮЦИЯ ОБРАЗА АРТУРА БЕРТОНА В РОМАНЕ «ОВОД»

Д.Ю. Лескова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель

Т.М. Никанорова

Конец XIX и XX век в мировой литературе характеризуются расцветом циклического текстопостроения как в поэзии, так и в прозе. Одной из линий исследования циклического текстопостроения являются сквозные образы, объединяющие самостоятельные произведения в единое

целое, поэтому проблема эволюции образа героя в художественном цикле представляет сейчас особый интерес не только для специалистов, но и для обычных читателей. В этом плане вызывают интерес три произведения английской писательницы Этель Лилиан Войнич – «Овод», «Прерванная дружба» и роман «Сними обувь твою», которые соединены образом главного героя Артура Бертона.

Цель данного исследования: анализ развития образа Артура Бертона в первом романе цикла.

Задачами исследования являются:

1. рассмотреть композиционную структуру цикла как один из способов раскрытия образа Артура Бертона в романе «Овод»;

2. проследить динамику развития линии Артура Бертона в романе «Овод».

Популярность циклического текстопостроения связана с его функциями: архетипической, компенсаторной и коммуникативной. Цикл связан с архетипами колеса, спирали, круга, общее значение которых сводится к нескольким смысловым пластам: «1) единство, нераздельность, целостность; 2) вечная повторяемость и круговой повтор всего сущего; 3) происхождение всего сущего от первоосновы и возможное возвращение его к той же первооснове в конечном итоге» [3: 172]. Цикл поэтому так и устойчив как композиционная форма, что основывается на этих архетипах и мифах. Компенсаторная функция цикла заключается в том, что эта особая художественная форма удерживает произведения от распада, связывая их воедино. Коммуникативная функция цикла определена, с одной стороны, особенностями его структуры: все элементы цикла общаются в полилоге, а с другой стороны, особенностями читательского восприятия: восприятие цикла как художественной суперструктуры происходит в читательском сознании только при наличии читательской воспринимающей готовности, а такая готовность активизируется в современную эпоху, когда цикл становится доминирующей формой художественного выражения.

Цикл – сверхжанровое единство нескольких самостоятельных произведений, объединенных общей темой, действующими лицами, общим повествователем в особое целостное единство, где связь частей (отдельных произведений) не носит «готового» вида (например, последовательности повествования), но существует как возможность, активизирующая читательское восприятие.

Композиция цикла романов об Оводе своеобразна, автор использует прием композиционно-го «разрыва» событий: между событиями первой и второй части романа «Овод» лежит тринадцать лет, о некоторых событиях этих лет мы узнаем уже в другом романе – «Прерванная дружба», роман «Сними обувь твою» является экспозицией жизненного пути Артура Бертона. Первый роман автор делит на три части, но если взять только линию Артура Бертона, то роман можно поделить на две части: Артур до своего добровольного изгнания, молодой 18-летний юноша (здесь происходит обновление героя, он переосмысливает свои ценности и идеалы, происходит десакрализация кумира и Бога, Бог становится для главного героя вещью) и после (перед нами уже не Артур Бертон, а Овод: революционер, человек, видящий ложь в людях и общественных явлениях, религии). Стоит отметить, что гибель главного героя происходит в романе дважды: на внешнем и внутреннем уровне повествования, то есть расстрел Артура в конце романа и его мнимое самоубийство в конце первой части, что знаменует собой самоубийство его прежнего «Я», его перерождение в новое.

Мотивы уединения и партнерства присутствуют в этом романе имплицитно, наиболее полно раскрываются они уже в другом романе – «Прерванная дружба». Этот роман повествует о некоторых приключениях Артура, уже Феличе Ривареса, в годы его скитальчества.

Последний же роман («Сними обувь твою») есть уход в прошлое, попытка Войнич мотивировать некоторые противоречия в образе Артура с помощью его духовного двойника – прабабушки. Ей казалось, что она ответит на многие вопросы, рассказав о предках своего героя. Автор видит в Беатрисе истоки происхождения личности Овода, именно отсюда идут его мучительные противоречия с действительностью и с самим собой. «Роман «Сними обувь твою», – пишет она в предисловии, – являясь законченным произведением, должен был бы стать первым томом семейной хроники, охватывающей жизнь четырех поколений» [2: 7]. Затем шла бы первая часть романа «Овод», следом «Прерванная дружба» и, наконец, вторая и третья части романа «Овод». О самом Артуре в последнем романе лишь упоминается.

На первых страницах романа «Овод» перед нами юноша с романтическим, наивным взглядом на мир. Артур часто и подолгу размышляет о Христе, о том, что бы он сказал, глядя на события, происходящие в его стране. Артур свято чтит церковь, ее служителей. Padre, его духовный наставник, есть для него «вождь, апостол, пророк». При внимательном прочтении можно увидеть, что Войнич в ходе повествования делает намеки на то, что отношения Артура и Монтанелли есть нечто большее, чем отношения прихожанина церкви и духовника. Путь Артура к идеям революции – эмоциональный. Он ненавидит все косное, застойное, его тонкая художественная натура глубоко чувствует красоту во всех ее проявлениях. Главный персонаж стремится к независимости, чувство справедливости всегда руководит им в его поступках, что и отражается в его цели – «отдать жизнь за Италию, освободить ее от рабства, от нищеты, изгнать австрийцев и создать свободную республику, не знающую иного господина, кроме бога».

«Я верил в Вас как в Бога. Бог – вещь, сделанная из глины, его я смог разбить молотком. А Вы опутали меня ложью» [1: 357]. Так говорилось в записке, оставленной Артуром Монтанелли. Разбитое распятие для героя приобретает символическое значение освобождения от власти фальшивой святости. Артур потерял веру, убедившись в лживости церковников. И не столько вероломство Карди, сколько обман Монтанелли, не имевшего мужества сказать Артуру, что он его отец, подорвало доверие Артура к церкви, превратило в атеиста.

Во второй части романа Артур появляется тринадцать лет спустя, но это уже не Артур, это – Овод. Испытания наложили страшный отпечаток на его душу. Ничего не осталось от восторженного, экспансивного, доверчивого юноши. Овод зол, язвителен, ожесточен по отношению к людям.

Подлость и лицемерие жизни сломали эту чувствительную личность, поэтому цинизм в форме сарказма становится его маской, «бронезилетом», с помощью которого он защищается от жестокости окружающего мира.

И все же годы нечеловеческих страданий не убили в Оводе человека. Он, холодный и злой, безжалостный к врагам и к друзьям, ласково выхаживает избитого малыша, подобранного им на улице.

Годы испытаний закалили Овода, наполнили его гневом к социальной несправедливости жизни, сделали борцом за счастье униженных и обманутых людей. Не случайно легенды о жизни Овода в изгнании полны намеков на его революционную деятельность.

Более всего разительна перемена Овода по отношению к религии. Из почитания и уважения – к ее отрицанию. Овод понял, что религия для людей – это та же маска, надев которую человек деформируется. Изменилась и цель Артура – он хочет освободить Италию уже не во имя бога, а во имя людей, страдающих от австрийских захватчиков.

Таким образом, фигура центрального персонажа скрепляет между собой два романа цикла, третий роман («Сними обувь твою») прикреплен к остальным с помощью духовного двойника Артура – его прабабки Беатрисы, вследствие чего можно говорить об образе сильной, справедливой личности, объединяющей три романа в единое целое.

История жизни Артура Бертоне – Овода – Феличе Ривареса – это история становления революционера. Войнич удалось показать путь от Артура к Оводу, от мечтателя к цинику, ярко и убедительно. Свойства характера будущего Овода можно заметить уже в сцене допроса Артура полицейским, когда мы видим нетипичное для Артура поведение – сарказм, язвительность. Причина, по которой Артур так изменился достаточно весома – человек, которого он любил больше всего в жизни, его идол и кумир, обманул его. Монтанелли является священником и ему не позволено иметь детей, поэтому-то он и скрывает от людей и от Артура свой грех. Артур видит причину этого обмана в религии, которая налагает на Монтанелли этот запрет. Но это лишь предпосылка к будущему изменению образа Артура. Эволюция его жизненной позиции, его отношения к социуму, его характера произошли в годы его изгнания, ужасы которого показаны в ретроспекции. После всех жизненных испытаний Овода перед нами циник, однако, не потерявший души и осознающий ценность человеческого достоинства, революционер, готовый отстаивать свои взгляды до конца. Таким образом, образ Артура Бертоне в своей эволюции является скрепой, соединяющей три сюжетно законченных произведения в одно сверхжанровое единство, где связь отдельных произведений существует как возможность, активизирующая читательское восприя-

тие. Предельная эмоциональная напряженность истории Артура Бертона, благородство и возвышенность чувств, переживаемых героями, постоянное прикосновение к тайне – вот те причины, которые делают этот цикл столь интересным для читателей уже более полувека.

Библиографический список

1. Войнич Э.Л. Овод. М.: Детская литература, 1980. 357 с.
2. Войнич Э.Л. Сними обувь твою. М.: Астрель: Полиграфиздат, 2011. 7 с.
3. Яницкий Л.С. Циклизация как коммуникативная стратегия в современной культуре. Кемеровский государственный университет. Критика и семиотика. Вып. 1-2, 2000. 172 с.

ЭВОЛЮЦИЯ ОБРАЗА СОБАКИ В РУССКОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Н.П. Никифорова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П.Астафьева

Научный руководитель

С.Г. Липнягова

Образ «думающей» собаки появляется в литературе середины XXв., мы рассмотрим как сформировался образ именно «думающей» собаки в хронологическом аспекте.

В мифологии образ собаки в основном был представлен как проводник между мирами: миром живых и миром мертвых. С головой собаки изображаются великие проводники душ: Ану-бис, Геката, Гермес. Во многих мифологиях собака – страж и владыка подземного мира, где смерть – возрождение, возвращение к истокам. О.М.Фрейденберг («Поэтика сюжета и жанра»), рассматривая «звериный персонаж» [3: 127], отмечает, что животное, в данном случае, Цербер, «не только зооморфный образ, идущий из тотемизма, но он являет собой и метафору смерти» [3: 127]. При этом в мифологии образ собаки представлен только как помощника, но не как самостоятельный персонаж, имеющий право голоса в повествовании.

В Древнем Египте – кинокефалы (люди с головой пса) по мифологическим представлениям, боролись с чудовищами, в Древней Греции Цербер охранял вход в подземный мир, богатства внутреннего, духовного мира. В Древнем Иране, как и в Древней Руси, образ крылатого пса являлся покровителем зародышей и всходов. В русском фольклоре собака также всегда была положительным героем спасающим жизнь. Интересно отметить, что на фресках с изображением целителя Эскулапа, древние греки изображали и собаку, его верного спутника, «вытаскивающего» души умирающих с того света. Здесь видна роль образа собаки – проводника между мирами, ее «пограничная» роль. Своего рода особая метафора, напоминающая о хрупкости человеческой жизни. Эта особенность отразилась и в поверьях многих народов Севера, считающих, что собака может видеть души ушедших людей.

Мы видим, как постепенно образу собаки приписываются новые свойства. Люди начинают обдумывать поведение и возможные мысли собаки. Далее эта тенденция начинает развиваться.

Обращаясь к исследованиям Веселовского А.Н., мы можем увидеть, насколько трансформируется образ собаки в литературе. Из животного, только символизирующего что-либо, собака в литературе превращается в самостоятельное существо, которое автор наделяет способностью мыслить, анализировать и даже говорить и нести повествование от своего «собачьего» имени. «Обычная» собака превращается в «думающую», своеобразную метафору человеческой жизни, мировоззрений, взаимоотношений.

Авторы уже иначе создают образ собаки. Каштанка, из одноимённого рассказа А.П.Чехова, действует уже как самостоятельного герой рассказа, но при этом автор всё ещё «думает» за неё. «Когда стало совсем темно, Каштанкою овладели отчаяние и ужас. Она прижалась к какому-то подъезду и стала горько плакать... Если бы она была человеком, то, наверное, подумала бы: «Нет, так жить невозможно! Нужно застрелиться!» В повести Г.Владимова «Верный Руслан» показано, насколько сильно влияние человека на мировоззрение собаки. При этом, собака высту-

пает антагонистом в человеческих интригах. Ему дана возможность спорить, а также отстаивать свою точку зрения. Пса Руслана выдрессировали как охранника, способного только стеречь заключённых. Далее в произведении видно, насколько служебной собаке сложно адаптироваться в «гражданской» жизни. Люди характером уподобляются животным, собаки – очеловечиваются. Показателен эпизод, когда пёс Руслан, которого на службе не раз на спор угощали люди хлебом с горчицей, отказывается брать у женщины предложенный ему хлеб: «...Руслан равнодушно смотрел в сторону... он знал... сами откусывают, знают с какого края, а у тебя потом пламя разгорается в пасти и всё брюхо выворачивает». Люди не понимая, какую ответственность они несут «за тех, кого приручили», совершают ошибки не только в собачьей, но и в своей жизни. Известная фраза, «ценность могли представлять только люди», интерпретируется Русланом по-своему, так как научил его сам человек, инструктор, воспитавший его – ценность надо только стеречь. «Может, весь мир уже – одна большая зона?» думает пёс и только поэтому, когда движется колонна коммунистов, собаки охраняют их как заключённых, даже тогда, когда лагерь уже не существует. Автор показывает столкновение характеров собак, описывая и «низкие подлые душонки», готовых ради хлеба унижаться перед каждым, и гордого дворового пса, охраняющего поленницу во дворе с таким важным и неприступным видом, что даже у Руслана, считавшего важной только военную службу, тот вызывает уважение. В образе верного Руслана показана судьба вохровцев – людей, веривших в навязанные им идеалы, подобно Руслану, безоговорочно преданному системе, инструктору-дрессировщику.

Пёс Бойе из повести В.П.Астафьева «Царь-рыба» верит своему хозяину во всем и готов, не смотря ни на что, его защищать. При этом нет ему защиты у самого хозяина – за провинность, когда мужчину уводит конвой, и пёс, «рыдающе лая», пытающийся понять, что происходит, погибает. Его, «мимоходом, даже не сняв винтовки с плеча», застреливает один из конвоиров. Жалок выглядит хозяин Бойе, способный выдать из себя: «собака она в людских делах не понимает... меня надо было стрелять». При этом возникает мотив собачьей души – образ Бойе выводит из пурги Колю, сына того самого хозяина, по вине которого и погиб пёс. Собака становится символом защитника чистых душой. Появляется мотив души у собаки, что приближает этот образ к человеческому. Лай собаки уподобляется автором человеческому рыданию. Пёс пытается разобраться в проблемах, в которых нередко не могут разобраться и сами люди. В отличие от Руслана или Шарика из романа М.А.Булгакова, у Бойе нет возможности вести повествование самому, он не главный герой повествования и только по его внешним действиям читатель может догадаться о мыслях собаки. Но при этом у читателя не возникает сомнения, что это именно «думающая» собака: все действия и поступки Бойе несут в себе результат сильнейших душевных переживаний собаки.

Пёс шарик в романе М.А.Булгакова «Собачье сердце» и служит метафорой насильственного эксперимента не только над животными, но и над людьми. В голодные 1930-е годы, за кусок колбасы, которую бы Зина «и сама съела», готов «идти на край света». Рассказывая о собачьем голоде и холоде, Шарик говорит и от имени человека. Здесь уже сам герой способен вести повествование, он сам это повествование и начинает. И если о мыслях и чувствах Каштанки, описанной А.Чеховым, мы узнаём от самого автора: «...Каштанкою овладели отчаяние и ужас... если бы она была человеком, то подумала бы...», то уже пёс Шарик в М.А.Булгакова, сам начал повествование: «...О, гляньте на меня, я погибаю! Выюга в подворотне ревет мне отходную и я вою с нею». Зачастую мировоззрение собаки и человека сталкиваются, возникает непонимание обеих сторон, но пёс Шарик, склонный к самоанализу, всегда пытается найти выход из сложной ситуации.

Для литературы это – новый персонаж, способный не только вести повествование, но и анализировать свой внутренний мир, поступки и мотивы других существ, а также прогнозировать результат. На улице он пытается запомнить людей и запахи, от которых так или иначе может зависеть его жизнь, обходит места, где его пытались изувечить, осуждая «живодёров несчастных». «Знакомые псы» рассказывают ему, какую еду любят люди, хотя Шарик считает, что эта еда «на любителя». В доме у профессора пёс также пытается понять, что и зачем происходит вокруг него: «а совы мы эту разьясним», говорит он себе, увидев чучело птицы.

В романе Дж. Стейнбека «О мышах и людях» женщина, у которой есть гражданский муж, уподобляет свои волосы мягкости шерсти мёртвого щенка, желая соблазнить умственно отстающего силача Ленни. Её пленили мускулы. При этом скорбно воющая во дворе мать щенка уподобляется «веку, уходящему от всех нас». Но уходит не только век, уходит и мораль, меняются ценности. Собака, у которой даже нет имени, обреченно воеет, понимая, что щенка уже не спасти. У её глаз «заплаканный вид». Эту безымянную собаку можно сравнить с другой матерью, в стихотворении С.А.Есенина «Песнь о собаке», та «ощенила рыжих семерых щенят» и, видя гибель своих детей от рук человека, у неё «покатились глаза собачьи//Золотыми звёздами в снег». Взгляд собаки сравнивается с человеческим, осмысленным, страдающим, отражающим как зеркало, её душу.

Платоновскую Кусаку люди, приручив ради забавы, бросают после отъезда с дачи, при этом обронив: «её будет не хватать». Но разве на это рассчитывала собака, так долго учившаяся вновь верить людям? Разве только на то, что она будет нужна как живая игрушка в руках человека? Автор не даёт Кусаке «права голоса», в произведении нет её монологов, но при этом есть точное описание её поступков, как ответ на поступки людей. Таким образом, реалистическое произведение даёт в образе собаки ответ на человеческие поступки. Для этого Кусаке не нужно говорить. Люди не смогут понять её душу.

Играют не только люди судьбами псов, но и судьбами других людей. Образ «думающей» собаки заставляет задуматься героев над своими судьбами и поступками. Появляется некая потребность у литературного героя – собаки – очеловечиться, чтобы дать понять людям, что они совершают. Собака «обыкновенная» эволюционирует в «думающую».

Бэк Джека Лондона в произведении «Зов предков» пытается найти своё место, свою стаю, всех тех, кто смог бы его понять и принять. Возникает мотив мучительного выбора, мотив понимания и принятия себя, своего настоящего «я». Пёс взрослеет и, подобно человеку, ему знакомы метания и переживания, когда надо сделать выбор и остаться с тем, кто по-настоящему дорог, пытаться самоопределиваться, остаться в «нужной стае» в тот переломный момент, когда один мир ещё не принимает, но дорога в другой уже закрыта.

М.Семёнова в цикле романов «Волкодав» соединяет образ человека и пса. Находящиеся сначала по разные стороны миров: реальность и явь, образ большого серого пса сливается с образом главного героя – Волкодава, для которого месть за весь убитый врагами род, перестаёт быть целью в жизни. У него появляется шанс стать не «последним из рода Серых Псов», но родоначальником. Мышление главного героя из человеческой ипостаси плавно перетекает в собачью, в момент сна, или в момент смены обличия. Часто делается это незаметно по ходу повествования, что наводит на мысль о гармонии двух существ в одном облике.

В фантастических романах М.Фрая пёс Дримарондо, случайно выпивший волшебного зелья и оттого получивший возможность владеть человеческой речью, становится «переводчиком» между главным героем Максом и его псом Друппи, открывая хозяину все тайны собачьей души. При этом Дримарондо аргументировано отказывается от предложения стать человеком, заключая, что «говорящей собакой быть куда выгоднее» и продолжает читать лекции студентам в своём родном облике.

Платоновская Кусака, Белый Бим Чёрное ухо Троепольского, Верный Руслан Г.Владимова, Шарик М.А.Булгакова, Бэк Джека Лондона – все эти образы собак вплетены в ткань повествования, где чётко видна граница между авторским «голосом» и «мыслью» или «речью» собаки. Спаниель Флаш, из одноимённого романа В.Вульф, представлен совершенно самостоятельным существом, способным чувствовать, мыслить, предчувствовать беду, подобно человеку.

Образ «думающей» собаки появляется в литературе середины XX века, вместе с новыми литературными течениями. При этом зачастую образ «думающей» собаки характеризуется положительной коннотацией. «Мы тождественны», говорит И.С.Тургенев в стихотворении в прозе «Собака» «в каждом из нас горит и светится тот же трепетный огонёк», но несмотря на это, «думающая» собака, «выбирая» свой путь и предназначение, непросто очеловечивается, но и нередко выглядит более достойно в сравнении с человеком. Мы видим, насколько из-

меняется образ собаки, приобретая новое свойство. Собака, как литературный герой, будучи «обыкновенным» помощником и спутником человека, эволюционирует в «думающую», и становится нередко его наставником.

Библиографический список

1. Аверинцев С.С., София – Логос. Словарь. 2-е испр. изд. Киев: Дух і Літера, 2001. – 492 с.
2. Белянин В.П., Психологическое литературоведение. Текст как отражение внутренних миров автора и читателя: монография. М.: Генезис, 2006. – 320 с.
3. Веселовский А.Н., Историческая поэтика: монография. М.: Высшая школа, 1987. – 390 с.
4. Фрейденберг О.М., Поэтика сюжета и жанра: монография. М.: Лабиринт, 1997. – 448 с.

РЕАЛИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ УРОКОВ ЛИТЕРАТУРЫ В 6 КЛАССЕ (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ ТЕМЫ ПРЕДАТЕЛЬСТВА)

Т. А. Савинова

Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева

Научный руководитель

Н.В. Уминова

Любой урок как звено системы обучения обладает определённым воспитательным потенциалом – совокупностью имеющихся возможностей для воспитания учащихся [1: URL].

Рассматривая обучение в контексте теории целостного педагогического процесса, многие исследователи (Ю.К. Бабанский, В.А. Сластёнин и др.) отмечают неразрывную связь трех основных функций обучения: образовательной, развивающей и воспитательной. Если первые две функции достаточно успешно реализуются при обучении, поскольку изначально заложены в целевой компонент урока требованиями государственного образовательного стандарта и других документов, определяющих содержание образования, то воспитательная функция, связанная с формированием отношений, не регламентируется учебным планом и программами, а потому зачастую упускается учителем при планировании и оказывается неуправляемой при проведении уроков.

В современной методике продолжают споры о целях литературного образования. Данный вопрос рассматривается в разделе «Трибуна» журнала «Литература» [2: 35]. Автор статьи «Зачем?» Инна Яковлевна Кленицкая, учитель московской школы, задает вопросы: зачем изучать литературу в школе и какого направления следует придерживаться при этом? Автор считает, что «крах преподавания предмета – это крах литературоведческого направления, однако существует альтернативное направление – человековедческое, или психолого-педагогическое».

Данная статья вызвала острую дискуссию в преподавательской среде (см. ответные статьи «Обойдемся без ампутаций» Евгения Василенко, «Пусть с урока не уходит текст» Ирины Шанаевой, «О теории литературы» Татьяны Рыжковой и др.) [3: 39]. Авторы этих статей считают, что необходимо развивать у школьника умение интерпретировать любой текст, независимо от вкусов и предпочтений, а это предполагает и содержание литературоведческого направления в методике преподавания.

Итак, воспитательная задача преподавания литературы сложна и многогранна. Многие методисты и педагоги выделяют задачи идейно-политического, нравственного и эстетического воспитания школьников (Р.Д. Мадер, Е.В. Квятковский). Выраженные в конкретно-образной форме художественного произведения призывы, взгляды писателя приобретают особую убедительность. Писатель заражает читателя своими мыслями и чувствами, увлекает его силой живого примера.

Урок литературы позволяет реализовать различные воспитательные задачи, одна из них – воспитание нравственно здоровой личности. Далее на примере изучения темы предательства рассмотрим, как реализуется воспитательная функция на уроке литературы в 6 классе. Выбор темы обусловлен тем, что предательство является одной из важнейших нравственно-философских категорий. В мировой литературе данная тема представлена многогранно, многоаспектно, тема

имеет древние истоки, достаточно вспомнить предательство Христа Иудой или же Адама и Еву, поверивших дьяволу и предавших тем самым Творца. Тема предательства отображена и в классической, и в современной литературе (в романе Салтыкова-Щедрина «Господа Головлевы», повести Леонида Андреева «Иуда Искариот», романе М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита», повести Н.В. Гоголя «Тарас Бульба», романе А.С. Пушкина «Капитанская дочка», новелле П. Мериме «Маттео Фальконе», повести В. Быкова «Сотников», повести В. Распутина «Живи и помни» и т.д).

Проанализировав школьную программу по литературе для 6-го класса под ред. В.Я. Коровиной, мы пришли к следующему выводу: несмотря на заявленные в программе воспитательные функции, в полной мере потенциал важной в современном мире темы предательства не раскрыт. Данный вывод был сделан исходя из предложенных текстов для изучения, системы вопросов и заданий учебника. Для прочтения программа предлагает следующие тексты, отражающие указанную тему: рассказ В. П. Астафьева «Конь с розовой гривой» и новеллу Проспера Мериме «Маттео Фальконе».

В связи с этим особое значение приобретают уроки внеклассного чтения, которые дают возможность продолжить изучение темы предательства. Для курса 6 класса нами были разработаны и проведены уроки внеклассного чтения по сказке Г. Х. Андерсена «Девочка, которая наступила на хлеб», отражающая тему предательства близкого человека, по рассказу А. И. Куприна «Изумруд» о предательстве животного, по рассказу В. Гаршина «Сигнал» о предательстве товарища в рамках жёсткой социальной системы (опыт показал, что данный рассказ сложен для восприятия учениками 6 классов, уместно провести урок в 8 классе). Основной задачей этих уроков была концентрация внимания учащихся на теме предательства и его последствий, так как именно в подростковом возрасте происходит становление личности, формируются жизненные ориентиры, принципы.

Проиллюстрируем урок внеклассного чтения на основе сказки Г.Х. Андерсена «Девочка, которая наступила на хлеб».

Цель урока – воспитание духовных и нравственных ценностей посредством знакомства с понятиями «грех» и «предательство».

Тип урока – изучение литературного произведения в рамках внеклассного чтения. Вид урока – комбинированный. Ведущий метод – эвристическая беседа.

Данный урок был выстроен по следующей структуре: вступительное слово учителя, этап художественного восприятия, этап выявления художественного восприятия, этап анализа, заключительный этап.

На вступительном этапе учащимся предлагалось вспомнить, какие сказки Г.Х. Андерсена они уже читали. О чём эти сказки? Можно ли сказки Г.Х. Андерсена в полной мере назвать детскими? Данные вопросы предваряют восприятие сказки и всего творчества автора, ведь автор наделял свои произведения таким глубоким смыслом, что они приобретали статус «недетских».

На этапе художественного восприятия предлагается просмотреть видефрагмент одноимённого мультфильма (знакомство с главной героиней). После чего на этапе выявления художественного восприятия ученики отвечают на следующие вопросы: отличается ли внешность девочки из мультфильма от внешности, представленной в сказке? Какое впечатление производит на вас главная героиня?

Далее следует этап анализа художественного произведения. Ведущий метод – эвристическая беседа, помогающий ответить на поставленные проблемные вопросы. Подобный вид работы призван помочь школьникам понять основную мысль сказки. На этапе анализа предлагаются следующие вопросы, подразумевающие работу с текстом:

- Охарактеризуйте Инге, главную героиню. Приведите примеры из текста.
- Что о «дурных задатках» говорила мать Инге?
- Найдите эпизод, в котором Инге впервые идет навестить свою мать. Что происходит в этой сцене?
- Какой поступок совершила Инге, постыдившись своей матерью?
- Можно ли это назвать предательством, грехом?

Последний вопрос является ключевым, проблемным, предполагает дискуссию. Школьники, отстаивая свою точку зрения, приводят различные аргументы, в основном доказывающие греховность поступка девочки.

Далее следует словарная работа. Школьники знакомятся с понятиями «грех» и «предательство». Раскрывают лексическое значение этих понятий, обнаруживают сходства и различия между ними. Сопоставляется грех с добродетелью на примере синонимичных и антонимичных рядов. Раскрывается сущность понятия «предательство» с точки зрения христианской морали.

Следующей работой является сопоставление фрагмента мультфильма с эпизодом сказки, помогающее увидеть в полной мере значимость данного эпизода (попадание девочки в ад).

После ученики анализируют с точки зрения морали другие поступки девочки и понимают, что совокупность ее пороков привела героиню в ад. Затем следует работа с текстом, ученики отвечают на вопрос: в какой момент и под влиянием чего душа Инге начинает перерождаться, очищаться? В чем заключается миссия девочки? Можем ли мы говорить о спасении души? Отвечая на данные вопросы, ребята приходят к выводу, что каждый имеет право на искупление греха, на покаяние.

На заключительном этапе ученики самостоятельно делают вывод, акцентируя мысли о прощении, искуплении греха, спасении души.

В качестве домашнего задания предлагается письменно ответить на вопрос: «Можно ли жить, не совершая греха?». Для творческой работы предлагается проиллюстрировать ключевые моменты сказки.

Следует отметить, что урок внеклассного чтения прошёл продуктивно, ученики были активны, рассудительны.

Таким образом, нами намечены перспективы в развитии данной темы путём поискового эксперимента. Предполагается создание системы уроков внеклассного чтения, раскрывающих потенциал темы предательства.

Итак, воспитательные задачи уроков литературы заключаются прежде всего в воспитании собственного характера, формировании собственных идеалов и жизненных взглядов на основе изучения литературных произведений. Оценивая произведения литературы, раскрывая их сущность, человек тем самым познаёт нравственные и социально-политические отношения. Оценочная деятельность активизирует процесс познания, развивает творческие способности человека, совершенствует его духовные качества, формирует мировоззрение.

Библиографический список

1. Реализация воспитательного процесса урока / URL/ <http://pedsovet.su/publ/75-1-0-1968>
2. Кленицкая И. Зачем? // Литература, №17, 2010. – С. 35–38. Литература, № 17, 2010. – С. 39–44.

ФУНКЦИИ ДИАЛЕКТНОЙ ЛЕКСИКИ В АВТОБИОГРАФИЧЕСКОЙ ПРОЗЕ В.П. АСТАФЬЕВА

Я.А. Скородумова

Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева

Научный руководитель

И.В. Ревенко

Изучение диалектных слов позволяет проследить влияние народной речи на становление и развитие русского языка. Эта проблема отражена в работах Зализняк А.А., Хабургаева Г.А. В современной лингвистике важным становится и влияние литературного языка на диалект. Актуальность изучения диалектизмов заключается в том, что в последнее время активизируется процесс исчезновения диалектной лексики. Происходит это вследствие двустороннего воздействия на диалект литературного языка и разговорной речи, что приводит к нивелированию диалектных особенностей.

Диалектизмы воспринимаются как символ народной речи. Использование их в художественной литературе традиционно. Диалектизмы в произведениях воспринимаются как экспрес-

сивные, эмоционально окрашенные слова, которые помогают более выразительно передать изображение жизни. «... У Астафьева народность представлена через естественную <...> передачу народного восприятия» [1: 48].

Задача настоящей статьи – проследить на примере лексико-семантической группы «Деревенский быт» функции диалектизмов в рассказе В.П. Астафьева «Запах сена».

Функции диалектной лексики в языке различны. Так, в сфере устной речи на той или иной территории они по-прежнему остаются одним из средств общения. В письменных формах языка некоторые диалектизмы помогают более доступно и понятно для местных читателей называть отдельные предметы, явления, процессы.

В языке художественной литературы диалектизмы используются для изображения местных географических особенностей, специфики быта, культуры. Они помогают ярче охарактеризовать героев, передать индивидуальность их речи, а иногда служат и средством создания сатирической окраски.

Употребление диалектных слов в языке художественной литературы, в газетной речи – один из путей их проникновения в литературный язык. Но из них лишь немногие входят в его словарный состав. Например, широкое использование в газетной речи в свое время областных слов *закрома*, *зеленя* и других привело к тому, что в современных словарях эти слова уже даются без пометок областное.

В лингвистической литературе выделяют следующие функции диалектов в художественном тексте:

1. Характерологическая функция

Диалектизмы служат подтверждением социальной характеристики персонажей: социальной (речь крестьянина; речь любого деревенского жителя; речь или необразованного малокультурного человека, или человека из народа, несущего глубокое национальное мироощущение); по территории принадлежности (речь человека, родившегося и выросшего в какой – либо определенной местности); индивидуальной характеристики речи. Часто эти подзначения в диалектизме синкретичны.

2. Моделирующая функция

Связана с передачей подлинной народной речи. Реализация данной функции обеспечивает в художественной литературе реалистический метод. Исследователи считают ее основной для народно-разговорных слов, остальные вторичны по отношению к ней. Моделирующая функция воссоздается через прием отчуждения, который используется преимущественно в авторской речи (при прямом отчуждении указывается источник диалектизма); и через косвенное отчуждение, при котором литературное слово выделяется графически (кавычки, курсив) или объясняется в сносках, через синоним литературного языка или во вставной конструкции.

3. Номинативная функция признается основной функцией лексического уровня. Следует говорить о лексических диалектизмах, которые в литературном языке имеют эквиваленты, называющие тождественные предметы, понятия. Синонимия со словами литературного языка характерна для этнографизмов (слова, которые распространены только в определенной местности).

4. Эмотивная функция реализуется в диалектизмах через выражение субъектного отношения к сообщаемому как героем, так и автором произведения.

5. Кульминативная функция – функция привлечения к слову внимания читателя. Осуществляется, во-первых, через прием нарушения целостности графического образа слова, то есть отступление от правил орфографии и грамматики: – *ишишо* – вместо «еще»; во – вторых, через введение в текст слов, чужеродных системе литературного языка, то есть лексических диалектизмов. Кульминативная функция осуществляется через контексты, которые бывают однородными (диалектно – просторечно – разговорными, что встречается в художественном тексте обычно в речи персонажей), контрастными (сопоставление диалектизмов с высокой, устаревшей лексикой, что нередко создает эффект иронии) и сфокусированными, когда диалектизм выделяется, противопоставляется лексике литературного языка (прием стилистического контраста).

6. Эстетическая функция связана со вниманием к диалектизму как слову, обладающему осо-

быми свойствами по сравнению с литературной лексикой (иногда ее понимают широко, противопоставляя моделирующей функции как основную функцию художественного текста, передающего не существовавшие, а выдуманные события).

7. Фатическая (индикативная, опознавательная) функция диалектизмов связана прежде всего с особым образом автора – человека из народа, близкого своим героям и читателю, не чурающегося диалектного слова. Сущность данной функции заключается в том, что в авторской речи обычно употребляются диалектные слова для создания местного колорита и при этом они как бы отчуждаются [1: 53-55].

В Полном словаре лингвистических терминов под редакцией Т.В. Матвеевой в качестве основной функции диалектизмов выделяется экспрессивная номинация [2: 88].

Диалектизмы в анализируемом рассказе встречаются на протяжении всего повествования. Частотность их употребления обусловлена содержательной его стороной – это эпизод из деревенской жизни. Диалектные слова использованы как средства художественной выразительности.

Фонетические диалектизмы присутствуют в речи бабушки повествователя для создания образа: *подымуся, кровопивцы, накаркивать, лекаша, робятишки, токо, не лишка, клятое, сколь*. Примечательно то, что в речи других героев рассказа фонетических диалектизмов нет. Таким образом В.П. Астафьев разграничивает лексикон одной семьи, показывая, что старшее поколение более традиционно в вопросе языкового общения.

Характерологическая функция ярко реализуется через речь бабушки. Автор за счет использования диалектных слов в речи своей героини создает реалистичный образ деревенского жителя.

Повествователю свойственно употребление диалектизмов в их номинативной функции. *«Концы холщовой опояски <...> болтаются у него по бокам»; «Я подвожу ее к заплоту»; «... оставил на нем лафтак языка»; «... убрали навоз из стайки, пехалом выталкивали снег со двора»; «Отвязали бастриг на первом возу»; « по городскому зимнику»; «версты две целик протатывали»; «... забрали дохи и, постукивая о ступеньки катанками, вошли в избу»; « тычка мне дала». Сейчас зимник дается в словаре без помет, что лишний раз показывает процесс нивелирования диалектных особенностей за счет влияния литературного языка.*

Эмотивная функция проявляется в том, что диалектизмы способны отражать эмоции, субъективную оценку в тексте: *«стекленеет от мороза волос, торчит вразнотырку»; «являемся домой так устряпанные»; «... так зубоскалили просто, а что получилось?»*.

При реализации эмотивной функции имеет значение контекст, в котором посредством других слов формируется эмотивная коннотация диалектизма:

« – Ты чего это на бабушку, на родну, зубы выставляешь, а?» Для данного контекста характерно включение диалектизма в риторическую конструкцию, которая не свойственна разговорному стилю речи.

Кульминативная функция в анализируемом тексте реализуется через фонетические диалектизмы, которые звучат в речи бабушки Катерины Петровны: *«Покуль ее лутить, потуль и везет»*. Следует заметить, что народная стихия речи подчеркивается также тем, что диалектизмы включены в конструкции, синтаксически схожие с пословицей.

Фатическая функция в тексте проявляется на уровне диалога персонажей: *« – Это купальница-цветок. – Жарок, да? – По-нашему – жарок»*. Сопоставительный фон диалектизма получается ярче его литературного эквивалента. В этой связи, стоит заметить, что слово *жарок* внутренне мотивированно его неязыковой действительностью (растение с яркими желтыми цветками).

Таким образом, в рассказе В.П. Астафьева «Запах сена» наиболее частотными являются характерологическая, номинативная и эмотивная функции диалектизмов. Внелитературная лексика (к которой относят диалектизмы) гармонично вписывается в художественную ткань повествования, что свидетельствует о мастерстве автора, который умеет работать с уникальными словами.

Изучение диалектизмов в художественном тексте раскрывает языковой потенциал уникальных региональных слов. Диалектные слова не имеют стилевой окрашенности, так как высту-

пают в номинативной функции, называя предметы или явления, на определенной территории. Но, попадая в художественную литературу, приобретают дополнительные оттенки и становятся средствами художественной выразительности. Они позволяют точнее представить авторский замысел, глубже проникнуть в характер персонажей.

Библиографический список

1. Самотик Л.Г. Народность языка произведений В.П.Астафьева// Творчество В.П. Астафьева: филологический, исторический, философский аспекты. Материала научно–методической конференции, посвященной творчеству В.П.Астафьева. – Красноярск – Ачинск, 1998. – С. 46-56.
2. Полный словарь лингвистических терминов / Т. В. Матвеева. – Ростов н/Д: Феникс, 2010. – 562 с.

ВОЗМОЖНОСТИ ДУХОВНОГО ВОСПИТАНИЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ В СВЕТСКОЙ ШКОЛЕ

С.А. Сергиенко

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель

Н.В. Лебедева

Прежде чем приступить к содержанию статьи, определимся с понятием, выведенным в заглавии, – «духовное воспитание». Мы опираемся на определение, представленное В.С. Безруковой в энциклопедическом словаре педагога под названием «Основы духовной культуры», согласно которому воспитание – «это процесс возрастания человека и достижения им большего совершенства по отношению к самому себе и живущим поколениям. Изначально «воспитание» и означало возвышение человека над телесными и земными потребностями, воспарение, вознесение его до духовных потребностей, а также восстановление целостности как единства духа, души и тела. . . Предметом воспитания является воспитание духа в человеке, его духовности как стержень личности» [1: 13].

Отправной точкой становления духовного воспитания на русской земле стало Крещение Руси князем Владимиром. Основная цель воспитания того времени – сделать человека святее, повести по пути восстановления в себе образа Божьего через уподобление Иисусу Христу, воплощенному Богу, явившему людям совершенный образ человечности. Несмотря на сопротивление языческих начал жизни (которое проявляется вплоть до сегодняшнего дня), образование и воспитание всех слоев населения в Древней Руси получало целенаправленный духовный характер, что способствовало постепенному формированию общего национального духа, идеала святой Руси. Значимое место здесь занимали жития святых, служившие важным средством воспитания христианского мировоззрения и пользовавшиеся исключительной популярностью читателей и слушателей. Образованность ценилась очень высоко, о чем говорят панегирики книге, высказывания о пользе книг и «книжного учения».

Таким образом, в Древней Руси существовали широчайшие возможности духовного воспитания.

Перенесемся в XXI век. Будет ли произведение житийного жанра, изучаемое на уроках литературы, к примеру, житие преподобного Сергия Радонежского, повествующее о духовной жизни, о восхождении по «лестнице» к Царствию Небесному, доступным для понимания современного школьника? Нами был проведен констатирующий эксперимент, в результате которого выяснилось, что современные подростки не понимают, что значит «духовно возрастать», «подвизаться». Духовная сфера жизни закрыта для них, поэтому, когда необходимо затронуть подобные вопросы, а также и вопросы бытийные, они испытывают серьезные затруднения.

Каковы причины современного положения дел? Ведь в Древней Руси, как мы видим, были созданы условия для духовного воспитания русского человека. Дело в том, к XVI веку происходят существенные изменения в целях и методах образования. И. В. Киреевский, русский религиозный философ, в своей статье «О характере просвещения Европы и о его отношении

к просвещению России” указывает на основную причину такой перемены образования в России: «Уважение к преданию, которым стояла Россия, нечувствительно для нее самой перешло в уважение более наружных форм его, чем его оживляющего духа. Оттуда произошла та односторонность в русской образованности, которой резким последствием был Иван Грозный и которая через век после была причиною расколов и потом своею ограниченностью должна была в некоторой части мыслящих людей произвести противоположную себе, другую односторонность: стремление к формам чужим и чужому духу» [3: 211]. В 1687 году в Русском царстве было учреждено первое высшее учебное заведение – славяно-греко-латинская академия, построенная по «образу и подобию» католических и протестантских школ, отличавшихся схоластичностью и применявших педагогику принуждения и формализма. Так, духовное образование постепенно меняет заданный курс – наибольшее значение приобретает, формальное, «не в духе, а в букве», исполнение церковных предписаний, богослужебного Устава, правил и порядков. Это приводит к тому, что главными становятся не святость, воспитанная в человеке, а обширность и разносторонность его знаний.

Так продолжалось до середины XIX-го столетия, когда вновь наметилась своя национальная православная линия в понимании богословия и цели духовного образования. Большое значение здесь имеют такие духовные лица и педагоги как святитель Московский Филарет (Дроздов), свят. Феофан Затворник, о. Иоанн Кронштадтский, Сергей Александрович Рачинский, Николай Иванович Пирогов, Константин Дмитриевич Ушинский, которые предприняли решительные действия для «образования внутреннего человека», духовной личности. Середина века явилась периодом духовного подъема русских школ. Все чаще слышатся голоса критики в адрес схоластической системы образования. Но, несмотря на это, основной поток русского богословско-школьного сознания шел в общем русле глубоко укоренившихся идей и стандартов западной школы, западных принципов образования. А то, что делал святитель Филарет и другие – было лишь маленьким ручейком, локальным опытом, не входящим в общий поток. Потому и на уроках словесности, оформившийся как дисциплина в середине XIX века, возможности духовного воспитания не использовались – в работах методистов-словесников (В.И. Водовозов, В.Я. Стоюнин, Л. И. Поливанов) словесности проблема духовности даже не освящалась, центральный вопрос касался выбора наилучших путей передачи знаний и обогащения ума подрастающего поколения, гражданской воспитанности.

К чему привел описанный тип духовного образования в России, красноречиво говорит история.

После Октябрьской революции 1917 года о духовности как таковой и, тем более, о духовном образовании не могло вестись и речи. Но, что удивительно, после десятков лет эпохи безбожия в 20-м столетии возрождается снова пробивается национальная традиция в понимании цели образования и воспитания, осуществляется реконструкция разрушенных ценностей. С началом 90-х XX века начинают высказываться такие педагоги как свящ. Алексей Мороз, Т.А. Берсенева, В.М. Улитин, С.Ф. Иванова, диакон Андрей Кураев и др.

Итак, возможности духовного воспитания, основы которого были заложены в Древней Руси, существуют до сих пор, о чем свидетельствует локальный опыт православных педагогов. Особенно уместна реализация такого воспитания на уроках литературы, так как в школьную программу входит духовная литература и русская литература, полноценное понимание которой возможно только в контексте христианской православной духовности.

Библиографический список

1. Безрукова В. С. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) [Электронный ресурс]. 2000 г. URL: <http://do.gendocs.ru/docs/index-110372.html?page=13>
2. Осипов А.И. Русское духовное образование. URL: <http://pravbeseda.ru/library/index.php?page=book&id=473>
3. Киреевский И.В. Разум на пути к истине. М.: «Правило веры», 2002. 780 с.
4. Богданова О.Ю., Леонов С.А., Чертов В.Ф. Методика преподавания литературы, М., Изд.: Академ А, 1999. 162 с.

ЯДЕРНЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИИ ТЕМПОРАЛЬНОСТИ В РОМАНЕ М.А. БУЛГАКОВА «МАСТЕР И МАРГАРИТА»

Я.Ю. Стеблевская

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель

И.В. Ревенко

Пространство и время относятся к числу базовых текстовых категорий, без которых невозможно полное проникновение в смысл текста. Реализация текстового времени в художественном произведении осуществляется, кроме всего, через категорию темпоральности. «Категория темпоральности показывает отношение действия к моменту речи или ко времени другого действия» [1: 76]. Ядерное средство выражения функционально-семантической категории темпоральности – глагольное время. Цель данной статьи заключается в выявлении перечня семантических значений временных форм глагола настоящего и прошедшего времени в романе М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита».

Выбор в качестве материала исследования данного романа далеко не случаен, поскольку произведение отличается сложной временной организацией повествования: события, происходящие в современной автору Москве, сменяются событиями далекого прошлого. Такая временная организация булгаковского текста позволяет использовать разные временные формы глагола, актуализируя в контексте их разнообразные значения, как прямые, так и переносные.

Настоящее актуальное, как основное прямое значение, представлено в тексте тремя вариантами значений: настоящее момента речи, расширенное настоящее, настоящее постоянного действия.

«Настоящее момента речи обозначает действие, протекающее в момент речи» [2]: – *Вот я и говорю о тряпках* (Извлечение мастера).

Расширенное настоящее обозначает действие, которое осуществляется в момент речи, но не ограничивается им, а охватывает также период и до момента речи, причём не исключено, что действие будет продолжаться и после момента речи: *Мы говорим с тобой на разных языках, как всегда, – отозвался Воланд, – но вещи, о которых мы говорим, от этого не меняются* (Судьба мастера и Маргариты определена).

В этом предложении глагол настоящего времени (*говорим*) показывает, что действие может происходить и до, и после момента речи. Использован лексический конкретизатор расширенного настоящего времени *как всегда*.

Контекстуальные показатели наречия *давно, уже* подчёркивают, что действие не замыкается в пределах речи:

– *Не бойтесь, королева, кровь давно ушла в землю. И там, где она пролилась, уже растут виноградные гроздья* (Великий бал у сатаны).

А в предложении: – *У меня нет постоянного жилища, застенчиво ответил арестант, – я путешествую из города в город. – Это можно выразить короче, одним словом, бродяга* (Понтий Пилат) – ясно, что глагол «*путешествую*» обозначает состояние, длящееся определённое время. Из контекста видно, что это состояние длится до того времени, пока нет постоянного жилища, т. е. действие имеет временной предел событийного характера.

«Настоящее постоянного действия обозначает действие, длящееся очень долго, бесконечно, постоянно» [3: 73-74]. В этом случае глагол выражает скорее характеристику предмета или квалификацию каких – либо отношений, а не действие в узком смысле, например:

– *Левий Матвей, – охотно объяснил арестант, – он был сборщиком податей, и я с ним встретился впервые на дороге в Виффагии, там, где углом выходит фиговый сад, и разговорился с ним* (Понтий Пилат).

Мстители прошли в тылу дворца Каифы, там, где переулок господствует над задним двором (Погребение).

В этом предложении глагол *господствует* выражает как характеристику, так и бесконечно длящееся действие.

Так как «настоящее неактуальное не указывает на отнесённость действия к моменту речи, можно наметить два основных способа обозначения настоящего неактуального» [4: 143]:

1. Обозначение действия повторяющегося, обычного, не связанного с конкретным моментом. Идея повторяемости, обычности действия подчёркивается обстоятельствами, выраженными наречиями *часто, всегда, обычно, каждый день*:

Не знаю, не знаю, никакой тут соли нет, и всегда он придумывает что-нибудь такое! (Вести из Ялты)

2. Обозначение возможности (невозможности), способности совершать действие:

Вы по-русски здорово говорите, – заметил Бездомный (Никогда не разговаривайте с неизвестными).

Видовая семантика в глаголе тесно взаимодействует с частными значениями времени. Исследуя формы прошедшего времени несовершенного вида в тексте романа «Мастер и Маргарита», мы выделили следующие значения:

1) глаголы обозначают действие конкретное, единичное, происходившее в определённое время в прошлом (абсолютное аористическое значение):

На тёмном фоне фотографической бумаги отчётливо выделялись чёрные писанные строки: «Доказательство мой почерк моя подпись Молнируйте подтверждение установите секретное наблюдение Воландом Лиходеев» (Вести из Ялты).

Приведенный пример употребления абсолютного времени в аористическом значении обозначает констатацию действия в прошлом безотносительно к характеру его временной локализации.

2) глаголы обозначают действие обычное, повторяющееся (имперфектное значение):

Она приходила ко мне каждый день, а ждать я её начинал с утра (Явление героя).

Данный пример употребления форм прошедшего времени интересен тем, что в одном предложении встречаются две разные по употреблению формы прошедшего несовершенного: в первой части автором использован глагол *приходила* с имперфектным значением (повторяющееся действие, усиленное лексическим конкретизатором *каждый день*), тогда как во второй части глагол *начинал* имеет аористическое значение в относительном употреблении (аористическое несовершенного вида выступает в функции «предпрошедшего» действия).

3) глаголы прошедшего несовершенного обозначают имевший место в прошлом факт безотносительно к единичности или повторяемости действия.

– А вы соглашались с вашим собеседником? – осведомился неизвестный, повернувшись вправо к Бездомному (Никогда не разговаривайте с неизвестными).

Прошедшее время совершенного вида представлено в тексте романа двумя основными значениями:

1) глаголы обозначают действие как факт, событие в прошлом или как сумму фактов, ряд следующих друг за другом событий в прошлом (аористическое значение):

Натившись, литераторы немедленно начали икать, расплатились и уселись на скамейке лицом к пруду и спиной к Бронной (Никогда не разговаривайте с неизвестными).

В приведенном примере выделенные глаголы обозначают прошедший факт без указания на результат прошедшего действия в настоящем.

2) глаголы обозначают результат действия в прошлом, существенный для момента речи или фиксируемый в момент речи (поэтому такое значение часто появляется в прямой речи):

Солнце зашло, и теперь светила земля своим сокровенным, таинственным светом.

Пример является иллюстрацией выражения перфектного значения прошедшего совершенного – действие относится к прошлому, а результат – к настоящему. Действие свершилось и закончилось, но результат его продолжает сказываться.

Семантический анализ показал, что в тексте романа встречаются глаголы настоящего актуального (момента речи) и настоящего неактуального (не относящееся к моменту речи) значений.

Можно сказать, что характерной чертой романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» является продуктивность употребления предложений, в которых глаголы совершенного и несовершенного вида употребляются в форме прошедшего времени. Ведь «для традиционного нарратива базовое время – прошедшее нарративное. Оно же, для собственно повествовательной части текста, в сущности, и единственное» [5: 362].

Отметим, что особенности употребления форм настоящего, прошедшего и будущего времени в романе М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита» не просто делает произведение очень выразительным, а соотносит авторский замысел с триединством сюжетной линии.

Библиографический список

1. Бондарко, А.В., Буланин Л.Л. //Русский глагол. Пособие для студентов и учителей // Под. ред. профессора Ю.С. Маслова – Л.: Просвещение, 1967. – 192 с.
2. Русская грамматика. Академия наук СССР институт русского языка. М., 1980.
3. Наршибаева, А.Т. Семантические функции формы настоящего времени в тексте / А.Т. Наршибаева // Бодуэновские чтения: Бодуэн де Куртенэ и современная лингвистика: Междунар. науч. конф. (Казань, 11-13 дек. 2001 г.):Труды и материалы: В 2 т. / Под общ. ред. К.Р. Галиуллина, Г.А. Николаева. – Казань: Изд-во Казан. Ун-та, 2001.-Т.2.-С.73-74.
4. Бондарко, А.В. Вид и время русского глагола (значение и употребление). М., 2001. – 239 с.
5. Падучева, Е.В. Семантические исследования. М., 2010. – 479с.

СЮЖЕТНАЯ МОДЕЛЬ ИНИЦИАЦИИ В РОМАНЕ И. БЭНКСА «ОСИНАЯ ФАБРИКА»

Н.С. Шалимова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель

С.Г. Липнягова

Литература модернизма, обращаясь к теме становления личности, предлагает новые формы выражения и переосмысления романа воспитания. Главным в романе по-прежнему остается «история героя», но смещаются ее акценты, на первый план выдвигается не его эволюция и поступательное движение к приобретению опыта и зрелости, а сама экзистенциальная возможность становления героя в качестве субъекта, также меняется и тип событий, тип хронотопа и роль второстепенных персонажей в организации повествования. Целью статьи является рассмотрение повествовательной модели произведения И. Бэнкса «Осиная фабрика» как романа-инициации. Решаются следующие задачи: выделение обряда инициации в художественном пространстве текста, анализ структурных единиц нарратива, а также выделение критерия прохождения/непрохождения инициации.

В романе Бэнкса «Осиная фабрика» главный герой – шестнадцатилетний подросток, неофит, проходящий обряд инициации, основные этапы которой он сам моделирует. Нарративная схема романа условно делится на три части, и движение героя между локусами художественного пространства символически соответствует этапам обряда – сегрегации, транзиции (лиминации) и инкорпорации.

Главным содержанием инициации, как отмечает А. ван Геннеп [1, 54] становится открывающийся посвящаемым культурно-исторический опыт, именно это знание дает право на новый социальный статус. Оказавшись изолированным от общества, герой романа Бэнкса долгое время пребывает в стадии транзиции, для этого героя транзиция – путь от рождения до открытия своей сути. Неофит создает собственное лиминальное пространство, где все организовано по его законам. Остров, на котором пребывает герой – традиционная среда, использовавшаяся для посвящения. Наполненный таинственными символами и сакральными местами, он полностью изолирован от внешнего мира и живет по собственным внутренним законам.

«Еще я установил ловушки и проволоку, прикрепленную к стеклянным бутылкам в траве

на дюнах над заливом, если кто-то попытается просочиться, они либо попадутся в ловушки, либо натянут проволоку, выдернув бутылку из дырки в песке и ударив ее о камень» [2, 9].

Знаково-символическое пространство, топос, созданный героем, служат ему нравственным ориентиром и заменяют коммуникативную среду.

«Я хотел еще раз допросить Фабрику до появления Эрика, я хотел точнее знать будущее» [2, 14].

Важно отметить, что герой перманентно пребывает в лиминальной стадии, он не зарегистрирован официально, с его одежды сорваны этикетки, никто не знает о его существовании, его «как бы нет». Неофит с рождения отделен от общества, он априори сегрегирован. Герой осознанно отгораживается от внешнего мира, избегает включенности в социум.

«Я приспособился жить со своей травмой и научился жить без других людей, меня их треп не колышет» [2, 21].

Экзистенциальное одиночество приводит к тому, что герой, оказавшись наедине с собой, не только создает собственное пространство инициации, но и нивелирует ее смыслы. Стирая онтологическую и аксиологическую нагруженность обряда, неофит в буквальном смысле подменяет понятия: вместо того, чтобы чувствовать боль, он ее причиняет, вместо познания законов общества и инкорпорации в социум, он живет по законам выдуманного мира.

«Фабрика была попыткой сконструировать жизнь, я пытался заменить ею причастность к миру, который я избегал» [2, 44].

Поэтому особую роль в художественной парадигме романа играют выходы героя вовне. Как отмечает М.М. Бахтин, на этом этапе в сложившееся законы социума вторгается хаос, чтобы искусственно «подорвать» основы мироздания, перестроить социальный строй и задать новый порядок [6, 397]. Путешествия героя, репрезентированные в тексте выходом в город, являются концептуальными и представляют дискретные фрагменты инкорпорации. Во внешней среде мы встречаем спутника неофита, персонажа, которого герой характеризует как «единственного человека, которого могу назвать своим другом – Джими-карлика». Моноцентризм повествования объединяет произведение с традиционным романом воспитания, подразумевающим, по мнению А.В. Дialeктовой, что все второстепенные герои «очерчены слабо, схематично, так как выполняют в романе эпизодическую роль, способствуют в данный момент формированию героя» [4, 37], который является художественным центром текста. С Джими-карликом герой переживает пограничные состояния, которые были свойственны посвящаемым, в связи с использованием разных дурманящих отваров и трав.

«Казалось, у меня был отдельный мозг для каждой конечности, но все они разорвали дипломатические отношения между собой» [2, 83].

Согласно В. Тэрнеру [5], неофит не оформлен, потерян в жизни и, следовательно, художественном пространстве текста, но герой романа Бэнкса Фрэнк Колдхейм является организующим началом повествования и центром бытия, он позиционирует себя как здорового, психически устойчивого человека (в отличие от Холдена, героя романа Дж.Д.Сэлинджера «Над пропастью во ржи»), не нормален внешний мир, но иллюзорный и замкнутый мир, где он создатель и демиург, идеален.

«Настоящие чокнутые. Многие из них стоят во главе стран, религий или армий. Настоящие сумасшедшие» [2, 92]. «Эрик – настоящий сумасшедший, даже если он мне и брат. Ему повезло, у него есть кто-то нормальный, кто его любит» [2, 56].

Интересно отметить отсутствие в повествовании фигуры наставника, проводника или учителя, миссия которого, как заключает С. Гайжюнас, «не в том, чтобы предотвратить заблуждение, а в том, чтобы руководить заблудившимся, помочь найти самого себя» [3, 28].

Как отмечает А. ван Геннеп, «главной темой инициации является переживание посвятельной смерти» [1, 65], поэтому эта тема широко и разнообразно представлена в романе инициации. В произведении Бэнкса тема смерти находит отражение как в ретроспекциях, так и в событиях, происходящих с нарратором. Воспоминания о совершенных героем убийствах и смертях родственников (описание их самоубийств) раскрывают внутренний мир героя и его

мировоззрение. Первое убийство неофит совершил в шесть лет, он подсунул змею двоюродному брату Блису.

«Через два года после того, как я прикончил Блиса, я убил моего младшего брата Пола, по иным и более важным причинам, чем те, по которым я избавился от Блиса; еще через год я сделал то же самое с моей двоюродной сестрой Эсмерельдой, более или менее из-за каприза» [2, 57].

Для героя убийства – это возможность ощутить себя живым, самостоятельным, способным на действие, и, главное, взрослым.

«Возможно, каждый раз я убивал из чувства мести, ревниво наказывая единственным доступным мне способом тех, кто приблизился ко мне, тех, кто иначе стал бы тем, чем мне никогда не быть – взрослым» [2, 84].

«Убийства были моим зачатием, моим сексом. Фабрика была попыткой сконструировать жизнь, я пытался заменить ею причастность к миру, который я избегал» [2, 63].

Три основные стадии инициации переплетены для Фрэнка, он изначально сегрегирован и перманентно лиминален, транзикация – это путь героя от рождения до открытия своей сути. Главный, кульминационный момент инициации, когда герой узнает правду о себе, сопряжен со стихией, весь мир содрогается, космос, в котором пребывал герой, в одночасье превращается в хаос. Главным критерием инициации является необратимое изменение героя, экзистенциальная, духовная, ментальная перемена. В романе Бэнкса «Осиная фабрика» герой меняется буквально, из мужчины он превращается в женщину.

События, произошедшие с героем, одиночество, убийства близких, обряды, которые он имитирует, являются поиском себя, попыткой подтвердить миру собственное существование. Ключевой для поэтики Бэнкса образ острова, дистанцированного и существующего по своим законам, подчеркивает дезориентированность героя, невозможность его инкорпорации и обостряет нетипичное разрешение конфликта. Нетипичными являются и другие художественные решения – отсутствие образа учителя, наставника или проводника. Лиминальность, пороговость героя не находят воплощение в его неоформленности, герой не потерян в художественном пространстве романа, напротив, он является его создателем и властелином, а также организующим началом и центром повествования. Критерием прохождения обряда в романе инициации можно считать необратимое изменение героя, его невозможность быть прежним. Фрэнк меняется буквально, физически, хотя эта перемена не является экзистенциальной, она доказывает существование героя, следовательно, прохождение инициации. Для этого неофита пройти инициацию – значит доказать свое бытие, начать жить.

Библиографический список

1. Ван Геннеп А. Обряды перехода. М.: Восточная литература, 1999. 198 с.
2. Бэнкс Иэн. Осиная Фабрика. Шаги по стеклу. Мост. М.: Азбука-классика, 2004. 212 с.
3. Гайджонас С. Роман воспитания. Динамика жанровой структуры. Вильнюс, 1984. 52 с.
4. Диалектова А. В. Воспитательный роман в немецкой литературе эпохи Просвещения. Саранск, 1972. 268 с.
5. Тэрнер В. Символ и ритуал. М., 1983. 276 с.
6. Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе / Вопросы литературы и эстетики. М.: Худож. лит., 1975. 408 с.

ЦВЕТОСЕМАНТИКА ПОЭЗИИ М.Ю. ЛЕРМОНТОВА

Е.Д. Отставнова

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Научный руководитель

В.Н. Замыслова

Вопросы цветосемантики рассмотрены в работах многих исследователей, но в научной литературе акцент делается исследователями больше на вопрос о природе фонетического значения слова и связи его с коннотативными значениями слов. Вопрос же о цветовом аспекте фонетиче-

ского значения рассматривается не везде и не с такой тщательностью. Данная работа будет интересна в первую очередь тем людям, которые увлекаются поэзией, а также специалистам в области русского языка и литературы.

Цветосемантика как область языкознания тесно связана с фонетикой, семантикой и психолингвистикой, это и есть три основы, составляющие её фундамент. Вопросы фоносемантики в общем виде изучены лучше в зарубежном языкознании, но и русские исследователи не обошли этот вопрос стороной. Её изучению посвятили свои труды А.П.Журавлёв, Л.П.Крысин, И.Б.Голуб, И.Р.Гальперин, Н.А.Кожевникова, В.В.Левицкий и другие.

Творчество М. Ю. Лермонтова – творчество не только поэта, но и человека творчески одаренного и в музыке, и в живописи; человека, ощущающего свою тесную взаимосвязь с миром природы. Именно поэтому поэзия Лермонтова читателями воспринимается не только с точки зрения содержания, смысла стихотворений, но и с точки зрения ее особого звучания, особого «голоса» лирики; зрительного, цветового и поэтому эмоционального её восприятия.

Творчество М.Ю. Лермонтова, на мой взгляд, – одна из самых ярких и волнующих страниц в истории не только нашей отечественной, но и мировой культур. Еще при жизни поэта В.Г. Белинский произнес пророческие слова о том, что имя Лермонтова «в литературе делается народным именем, и гармоничные звуки его поэзии будут слышимы в повседневном разговоре толпы между толками ее о житейских заботах».

Именно гармоничность прежде всего привлекла меня, когда я обратилась к его поэзии, работая над моим выступлением «Цветовая деталь в русской литературе».

Цель работы: изучить цветосемантику творчества М. Ю. Лермонтова

Для достижения поставленной цели необходимо выполнить следующие задачи:

1. Изучить научную литературу, касающуюся сферы изучаемой проблемы.
2. Сопоставить различные точки зрения исследователей по данному вопросу, выявить общие закономерности, систематизировать материал.
3. Применить полученные знания и известные методы исследования на примере творчества М. Ю. Лермонтова.

Предмет изучения: лексические ресурсы русского языка со значением «цвет» в поэзии М. Ю. Лермонтова.

Объект изучения: колоративная семантика слова.

Материал исследования: стихотворения М. Ю. Лермонтова.

Методы:

- 1) метод опроса;
- 2) статистический метод;
- 3) описательный метод.

Структура работы:

- 1) теоретическая часть;
- 2) практическая часть;
- 3) заключение;
- 4) список литературы;
- 5) приложение.

М. Ю. Лермонтов в своих произведениях выразил ту эпоху, в которой он жил; а дух этой эпохи – рефлексия, сомнения, глубокие раздумья о жизни без надежды на будущее. Сознание своей исключительности в мире, где блаженствует лишь посредственность, вновь и вновь вызывает ощущение горестного одиночества. Эти мысли пронизывают многие стихотворения Лермонтова. Одно из них – хрестоматийное стихотворение « Парус».

*Белеет парус одинокий
В тумане моря голубом! ...
Что ищет он в стране далекой?
Что кинул он в краю родном? ...*

*Играют волны – ветер свищет,
И мачта гнется и скрипит...
Увы, – он счастья не ищет
И не от счастья бежит!*

*Под ним струя светлей лазури,
Над ним луч солнца золотой...
А он, мятежный, просит бури,
Как будто в бурях есть покой.*

Об этом стихотворении написано достаточно много, но я бы хотела обратить особое внимание на значение цветовой детали в идейно-художественной структуре стихотворения.

Природа в «Парусе» по-лермонтовски живописна. Глазам открывается целая палитра красок: голубая (туман), лазурная (море), золотая (лучи солнца), белая (парус).

Благодаря этим цветам легко рисуется картина спокойного лазурного моря и одинокого паруса.

Я заметила, что в творчестве Лермонтова белый цвет-символ одиночества. Это можно проследить и в стихотворениях « Утёс», «Листок»

«1831-го января», «Одиночество»: «Редеют бледные туманы над бездной смерти роковой», Дубовый листок оторвался от ветки родимой...»

И всё-таки в этом стихотворении, на мой взгляд, белый цвет более многозначен.

Белый цвет в моём представлении – цвет особо не яркий и не броский, но всё-таки выделяется на спокойном нежном золотисто-лазурном фоне. Он одновременно и гармонирует, и контрастирует с общим фоном. Не близко ли это к идее стихотворения?

В сочетании с «туманным» (тоже белым – по ассоциации) цветом

«голубого моря» белый цвет наполняется символическим содержанием неясности. И, правда, в жизни паруса всё неясно, всё туманно. Значим в стихотворении и синий цвет («В тумане моря голубом», «под ним струя светлей лазури»)

В первой строфе создаётся картина туманности, неясности судьбы паруса. Голубой цвет моря говорит нам о внешнем спокойствии природы. Но это действительно только внешнее спокойствие. Что там, в этих голубых туманных недрах? Какая опасность или какое счастье в них таится? Чувствуется тревога, спрятанная внутри этих строчек. Лирическому герою, который сейчас наблюдает за парусом как будто с какой-то высокой горы, хочется познать тайну жизни паруса, блуждающего в голубом море, ведь с этим парусом он сопоставляет и свою жизнь. Голубой цвет, таким образом, здесь цвет, символизирующий неясность, какую-то таинственность в жизни как паруса, так и лирического героя.

Но для Лермонтова – замечательного, талантливого художника – не существует красок в единственном значении. Синий цвет – яркая деталь и в третьей строфе. Теперь море, по которому плывёт навстречу судьбе парус, – лазурное. Это невероятно чистый яркий синий цвет, чаще всего применяющийся для описания неба. Мне кажется, что Лермонтов как бы сводит воедино две безграничные стихии, выводя на первый план тему свободы, идиллического счастья.

На лазурный цвет накладывается золотой. Море освещается золотым лучом солнца. Мне кажется, луч символизирует некий дар судьбы для паруса. Однако и это не то, чего он хочет. Душа паруса требует бури. Золотая идиллия не для него.

Исследуя это стихотворение, я открыла характер самого поэта- мятежный, его нежелание жить спокойной жизнью. Мне кажется, что парус покинул край родной для того, чтобы понять смысл жизнь, понять, для чего он существует и как жить дальше.

В результате проделанной работы можно сделать следующие выводы:

1. Цветосемантика тесно связана с внутренним миром человека, с характером и особенностями протекания его умственных действий. Вполне возможно, что, наподобие существующего лечения музыкой, появится и лечение цветом. А это ещё один новый шаг в развитии всемирной науки.

2. Итак, анализируя поэтические тексты М. Ю. Лермонтова, я сделала вывод, что в его лирических произведениях, как в зеркале, отразилась живая человеческая душа, обуреваемая горечью и страданием. Цветовые детали в его лирике выполняют самую разнообразную функцию. Но самое главное, работа над цветовыми деталями в лирике Лермонтова помогла мне понять, что его поэзия – зеркальное отражение души, романтический герой – зеркальное изображение, точный слепок личности поэта.

Библиографический список

1. Журавлёв А.П. Звук и смысл. – М., 1991
2. Журавлёв А.П. Фонетическое значение. – Л., 1974
3. Лотман Ю.М. Анализ поэтического текста. – Л., 1972
4. Гальперин И.Р. Информативность единиц языка. – М., 1974
5. Развитие фонетики современного русского языка. – М., 1966
6. Крысин Л.П. Жизнь слова. – М., 1980
7. Левицкий В.В. Семантика и фонетика. – М., 1982

Молодежь и наука XXI века
XV Международный форум студентов,
аспирантов и молодых ученых

Материалы научно-практической конференции
Секция «Филология»

Электронное издание

Статьи представлены
в авторской редакции

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Редакционно-издательский отдел КГПУ,
т. 217-17-52, 217-17-82

Подготовлено к изданию 02.06.14.
Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 6,0