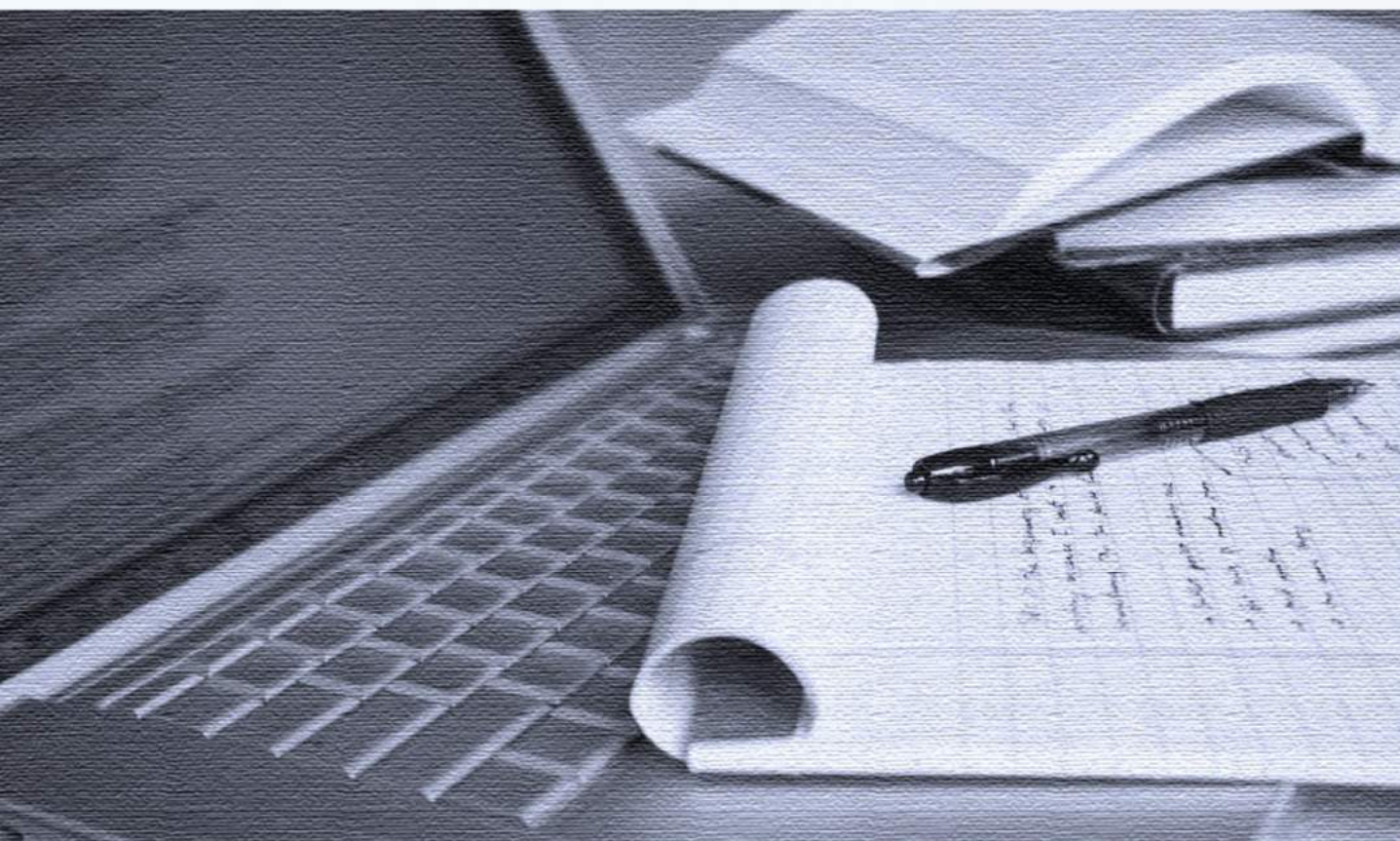


НИЖНЕВАРТОВСКИЙ ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

ISSN 2500-1795



№1 / 2016



НИЖНЕВАРТОВСКИЙ ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК № 1



СОДЕРЖАНИЕ

Обращение к читателям	3
-----------------------------	---

РУССКАЯ ФИЛОЛОГИЯ

Карпов А.К., Ротова Л.Н. ИМЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНОЕ В «ОПЫТЕ ИСТОРИЧЕСКОЙ ГРАММАТИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА» Ф.И. БУСЛАЕВА.....	4
Вялкова К.С. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТИЛИСТИЧЕСКИ ОКРАШЕННОЙ ЛЕКСИКИ В РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТАХ	21
Еремина М.А. КОНЦЕПТ ТРУДА В СОВРЕМЕННОМ ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ (НА МАТЕРИАЛЕ АНКЕТНЫХ ДАННЫХ)	24
Ефимова И.Н. СПЕЦИАЛЬНАЯ ЛЕКСИКА В РУССКОМ ГОВОРЕ СЕЛА САМАРОВА (НА МАТЕРИАЛЕ МЕСТНЫХ ПИСЬМЕННЫХ ПАМЯТНИКОВ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВВ.)	29
Корнейчук Ю.В. ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ СИНТАКСИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ В ПЕРВЫХ РОССИЙСКИХ ГРАММАТИКАХ	33
Коростелева Л.В. ОСНОВНЫЕ ПРИЗНАКИ РЕЧЕВОГО ЭКСТРЕМИЗМА (О СПОСОБАХ ОСВЕЩЕНИЯ ВОПРОСОВ МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫХ И МЕЖКОНФЕССИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СМИ)	36
Кулашкина Р.А. К ВОПРОСУ О КЛАССИФИКАЦИИ ФОЛЬКЛОРНЫХ, АВТОРСКИХ И ЛИТЕРАТУРНЫХ СКАЗОК	39
Култышева О.М. В. МАЯКОВСКИЙ И В. НАРБУТ: ПРОТИВНИКИ БЫТА И СТОРОННИКИ БУДУЩЕГО.....	44
Ломакина Е.В. МИФОПОЭТИКА РОМАНА Т. ТОЛСТОЙ «КЫСЬ»	51

ИНОСТРАННАЯ ФИЛОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

Белькова А.Е. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОХОЖДЕНИЯ УЧЕБНОЙ (ОЗНАКОМИТЕЛЬНОЙ) ПРАКТИКИ	59
Ковалевская Е.В. ПОСТРОЕНИЕ ЛИНГВО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДОВ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ: ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ.....	63

Микитченко С.П. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МНЕМОТЕХНИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ	67
Никишина С.А. НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ: МЕТОДОЛОГИЯ И СТРУКТУРА	71
Павлова Е.А. ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-НАГРУЖЕННЫЕ ЗАДАНИЯ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	76
Перельгут Н.М. ОБ АНГЛИЙСКОМ ПЕРФЕКТЕ, ИЛИ ЧТО ДАЕТ КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД ГРАММАТИКЕ	83
Плеханова Ю.В. ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ ГЛОССАРИЙ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ПРИЕМ ПОДГОТОВКИ ПЕРЕВОДЧИКОВ	87
Рянская Э.М., Яковлева А.М. ОСОБЕННОСТИ ИСТОРИОГРАФИЧЕСКОГО ТЕКСТА КАК ОБЪЕКТА ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА.....	92
Степанова М.А. МЕЖДУНАРОДНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВУЗА КАК АКТУАЛИЗАТОР ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ ЛИНГВИСТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ	94
Шарафутдинова А.И. САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ, ЕЕ ФУНКЦИИ И ВИДЫ	97

Редакционная коллегия:

доктор филологических наук, доцент *О.М. Култышева (главный редактор)*;
 доктор филологических наук, доцент *Э.М. Рянская*;
 кандидат филологических наук, профессор *А.К. Карпов*;
 кандидат педагогических наук, доцент *Л.И. Колесник*;
 кандидат филологических наук, доцент *С.А. Никишина*;
 кандидат филологических наук, доцент *А.В. Себелева*;
 кандидат филологических наук, доцент *М.А. Степанова*

Учредитель: ФГБОУ ВО «Нижневартовский государственный университет»

Адрес редакции: Россия, 628605, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра, г. Нижневартовск, ул. Ленина, 56

Изд. лиц. ЛР № 020742. Подписано в печать 10.12.2016
 Формат 60×84 1/8. Гарнитура Times. Усл. печ. листов 13,25.
 Заказ 1817

Отпечатано в Издательстве НВГУ
 Россия, 628615, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра,
 г. Нижневартовск, ул. Дзержинского, 11.
 Тел./факс: (3466) 43-75-73, E-mail: izdatelstvo@nvsu.ru

ОБРАЩЕНИЕ К ЧИТАТЕЛЯМ



Дорогой читатель!

Как мы знаем, Нижневартровский государственный университет является старейшим вузом Югры. Он основан в 1988 г. В нем сложились мощные и авторитетные научные школы. Одна из них – филологическая.

Филология – область знания, изучающая письменные тексты и на основе их содержательного, языкового и стилистического анализа – историю и сущность духовной культуры общества. Если же переводить дословно, то филолог – это «любитель слова». То есть человек, верящий в то, что слово есть мир: «Вначале было слово, и слово было у Бога, и было это слово Бог». Если в это всерьез поверить, то понимаешь, что слово формирует мир. И люди, которые в это поверили, и есть филологи. Филологическое образование – для людей глубоких, серьезных, думающих, занятых не суетным, но вечным. В нашем вузе это, прежде всего, преподаватели кафедр филологии и массовых коммуникаций, лингвистики и перевода, а также иностранных языков. У нас преподают высококлассные специалисты.

В настоящее время любовь к слову перестала быть просто признаком интеллигентности человека; она превратилась в задачу государственной важности. Государство обратило внимание на проблемы сохранения русского языка как родного языка большинства проживающих в Российской Федерации, а также на важность сохранения и изучения литературного наследия отечественных писателей. Думается, только грамотный, воспитанный на шедеврах русской литературы и думающий на хорошем русском языке человек может способствовать возрождению и развитию нашей страны.

В то же время, современность диктует нам необходимость коммуникации с мировым сообществом, которая невозможна без знания иностранных языков. Проблемы лингвopedagogики и лингводидактики с успехом решаются в нашем вузе преподавателями кафедр лингвистики и перевода и иностранных языков.

Учитывая эти обстоятельства, было принято решение начать издание нового журнала: «Нижневартковского филологического вестника». В нем будут публиковаться статьи по русской и иностранной филологии, а также по методике преподавания соответствующих дисциплин. Уверен, что издание нашего университета будет с благожелательностью принято научной общественностью и завоеует популярность у читателя.

Ректор ФГБОУ ВО
«Нижневартровский государственный университет»

С.И. Горлов

ИМЯ ПРИЛАГАТЕЛЬНОЕ В «ОПЫТЕ ИСТОРИЧЕСКОЙ ГРАММАТИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА» Ф.И. БУСЛАЕВА

Аннотация. В статье анализируется раздел «Имя прилагательное», содержащийся в «Опыте исторической грамматики русского языка» Ф.И. Буслаева. Несмотря на многолетние разыскания в области морфологии, проблема системной организации имени прилагательного как части речи продолжает оставаться одной из наиболее актуальных в современной русистике. Авторы статьи интересуются, как эта проблема решалась на ранних этапах становления русской грамматики, какие принципы доминировали при определении частеречной принадлежности слова. Ф.И. Буслаев описывает имя прилагательное в истории его тысячелетнего развития, опираясь на данные древнегреческого, церковнославянского, древнерусского и русского языков, учитывая материалы областных наречий. В грамматике дается представление о совместном функционировании и взаимодействии кратких и полных прилагательных, о роли заимствованной категории определенности / неопределенности в появлении полных прилагательных, о синтаксической функции, которая в конечном итоге стала решающим фактором в противопоставлении полных прилагательных кратким.

Наиболее ценной частью раздела является описание производных прилагательных, включающее подробную характеристику их морфемного состава. Ф.И. Буслаев обращает внимание на тот факт, что все относительные прилагательные производны. Они образуются от корней существительных, глаголов, наречий, а также от числительных и местоимений. Что же касается суффиксов и окончаний, то у полных прилагательных они содержат указание на то, что данное слово создано грамматикой для выполнения функции определения, что это его главная функция, что, занимая позицию определения при существительном, то есть, будучи морфологизированным членом, полное прилагательное максимально реализует себя как часть речи. Суффикс и окончание образуют концовку, которая играет решающую роль в определении частеречной принадлежности слова. Концовка доминирует даже тогда, когда семантика корня явно противоречит ей, как это имеет место, например, у порядковых числительных.

Эти и многие другие наблюдения Ф.И. Буслаева, сохраняя свою актуальность, способствуют совершенствованию современного видения имени прилагательного как части речи.

Ключевые слова: категориально-грамматическое значение признака; полногласные окончания; мутация полногласных окончаний; синтаксическая функция.

Сведения об авторах: Карпов Анатолий Карпович¹, кандидат филологических наук, профессор кафедры филологии и массовых коммуникаций Нижневартковского государственного университета, действительный член Российской академии естественных наук (РАЕН), Международной педагогической академии (МПА), депутат Думы г. Нижневартовска; Ротова Людмила Николаевна², кандидат филологических наук, независимый исследователь.

Контактная информация: ^{1,2}628605, г. Нижневартовск, ул. Ленина, д. 56, каб. 320; тел.: 44-44-74; e-mail: ak.karpov@hmaro.er.ru¹; e-mail: fisenko41@yandex.ru².

A. K. Karpov, L. N. Rotova

THE ADJECTIVE IN «THE EXPERIENCE OF THE HISTORICAL GRAMMAR OF RUSSIAN LANGUAGE» WRITTEN BY F.I. BUSLAEV

Annotation. The authors analyze the section «adjective» contained in «The experience of the historical grammar of Russian language» of F. I. Buslaev. Despite years of researching in the field of morphology the problem of adjective system organization as a part of speech is supposed to be the most important in the modern Russian studies. The authors are interested in the solving of this problem on the early stage of Russian grammar establishment, they want to know what principles had dominated in determination of word's part-of-speech belonging. Buslaev described the adjective in the historical millennial development; he based his research on Classical Greek, Church Slavic, Old Russian and Russian language considering the matter of region dialects. In the grammar book author gives the information about joint functioning and cooperation of short and long adjectives, about the role of the borrowed category of definiteness / uncertainty in full adjectives occurring. There is some information about syntactic function which eventually became a determinant in opposition of long to short adjectives.

The most valuable part of section is the describing of derived adjectives, which includes detailed characteristic of adjectives' morphemic structure. Buslaev points readers' attention to the fact that all relative adjectives are derived. They are derived from roots of nouns, verbs, adverbs, numeral adjectives and pronouns. Long adjectives have suffixes and endings which show that a particular adjective derived for performing attributive function. That is the main function of long adjectives. Taking the position of attributive for noun, in other words, being a morphological member, long ad-

jective realizes potential as a part of speech at most. Suffix and ending form end-piece of words and they play a crucial role in determination of words' part-of-speech belonging. End-piece of word dominates even when semantics of root contradicts to end-piece, for example ordinal numerals.

These and more materials by F.I. Buslaev prove relevance and contribute to the improvement of the modern vision of an adjective as a part of speech.

Key words: categorical and grammatical meaning of the feature; plenophonic endings; sound-shifting of endings; syntactic function.

About the author: Karpov Anatoly Karpovich, Candidate of Philology, Professor, Department of Philology and Mass Communication, Nizhnevartovsk State University, active member of Russian Academy of Natural Sciences (RANS), the International Pedagogical Academy (IPA), the deputy of the Duma of Nizhnevartovsk; Rotova Lyudmila Nikolaevna, Candidate of Philology, independent researcher.

Имя прилагательное – особая часть речи, которая стала выделяться как самостоятельная только начиная с XIX века. В «Российской грамматике» М.В. Ломоносова (1755) прилагательное все еще считалось «именем», то есть входило в группу слов, которые склонялись, противопоставляясь тем самым глаголам, обладающим способностью спрягаться [7, с. 376]. История имени прилагательного – яркая иллюстрация исчезновения одних грамматических значений и замены их другими. Вследствие появления этих новых значений формировалась и новая система грамматических признаков, с появлением которой границы имени прилагательного значительно расширились, но при этом потеряли свою определенность.

Многолетние попытки установления границ имени прилагательного наталкиваются на непреодолимое препятствие в виде противоречия между семантическим и грамматическим принципами разграничения частей речи. Если руководствоваться только семантическим принципом, то в состав имен прилагательных попадут лишь качественные прилагательные; если же отдать предпочтение принципу грамматическому, то в составе прилагательных окажутся слова и грамматические формы других частей речи. Компромиссным решением стало сочетание семантического и грамматического принципов и максимальное расширение понятия «признак предмета». Такой подход позволил сгладить противоречия, но не устранил их полностью: каждый из авторов вносил свое понимание в трактовку соотношения принципов выделения частей речи и по-своему определял содержание и объем понятия «признак предмета».

Описание имени прилагательного содержится в работах таких ученых, как М.В. Ломоносов, А.Х. Востоков, Ф.И. Буслаев, Л.П. Якубинский, В.В. Виноградов, Р.И. Аванесов, В.Н. Сидоров, Н.Ю. Шведова, В.А. Плотникова и мн. др.; о морфемике и словообразовании имен прилагательных писали В.В. Виноградов, В.В. Лопатин, И.С. Улукханов и др. В процессе длительного изучения имен прилагательных как части речи были получены весомые результаты, позволившие создать достаточно стройную рационалистическую систему, успешно реализованную в научной грамматике и в системе образования.

Однако, при всей полноте описания объекта, обнаруживаются некоторые мало заметные пробелы в изучении грамматической семантики аффиксальных морфем имен прилагательных. Вследствие этого грамматист теряет возможность построения морфемных моделей, объясняющих глубинные сходства и различия в строении этих слов. В устранении этого пробела мы видим актуальность настоящей работы.

Объектом анализа избран раздел «Имя прилагательное» в «Опыте исторической грамматики русского языка» Ф.И. Буслаева, изданной в 1858 году. Методом научного исследования является логический анализ текста.

«Книга «Опыт исторической грамматики русского языка» (1858; со 2 изд., 1863 – «Историческая грамматика русского языка») заявлено автором как учебное пособие для преподавателей и составлено «на основании наставления для образования воспитанников военно-учебных заведений, ВЫСОЧАЙШЕ утвержденного 24-го декабря 1848 года». Грамматика состоит из двух частей – «Этимологии» и «Синтаксиса».

Описание прилагательного содержится как в Части I (Глава вторая, раздел 4 [5, с. 117–129], Глава третья, раздел 3 [5, с. 219–232]), так и в Части II (Глава вторая, раздел 4 [6, с. 225–240]). Ф.И. Буслаев выделяет имя прилагательное как самостоятельную часть речи (наряду с именем существительным, глаголом, местоимением, числительным, наречием, предлогом, союзом и междометием), однако полного определения ему не дает. В то же время, в отличие от своих предшественников, ученый проводит четкую границу между морфологией и синтаксисом, а в учении о частях речи различает морфологические признаки (словообразование и словоизменение) и синтаксические (значение и употребление частей речи) [8, с. 36–37].

В соответствии с дифференциацией значений строится и порядок описания прилагательных. Так, во второй главе Части I § 65 посвящен кратким и полным прилагательным; § 66 – прилагательным качественным и относительным; § 67 – важнейшим суффиксам относительных имен прилагательных; § 68 – способам выражения интенсивности проявления признака; § 69 – подробному описанию степеней сравнения. Третий раздел третьей главы целиком представляет собой описание склонения имен прилагательных.

В Части II «Синтаксис» производится анализ синтаксических функций имен прилагательных, при этом порядок их рассмотрения следующий: в § 221 описывается употребление кратких и полных форм имен прилагательных; в § 222 – употребление кратких и полных форм в церковнославянском и древнерусском языках, а также дается представление о способах перевода прилагательных с греческого языка на славянский; в § 223 – описывается употребление относительных прилагательных и способы их перевода с греческого; в § 224 – род и число прилагательных; в § 225 – употребление степеней сравнения; в § 226 – описательные формы, употребляемые для выражения степеней сравнения прилагательных; в § 227 – переходы прилагательного в наречия.

Описание имен прилагательных Ф.И. Буслаев начинает с характеристики кратких и полных форм, рассматривая их соотношение в диахроническом плане. Имена прилагательные бывают либо краткими (*добр-ъ, добр-а, добр-о*), либо полными. Полные прилагательные образуются путем присоединения местоимения *и, я, е* к окончанию кратких прилагательных (*добры-й, добра-я, добро-е*) [5, с. 117]. Исторически, таким образом, полные прилагательные производились от кратких с помощью местоимения.

Ф.И. Буслаева как историка языка интересуют вопросы фонетических чередований, поэтому соотношение кратких и полных прилагательных он рассматривает и с этой стороны. Исходя из того, что краткие прилагательные переходят в полные, а не наоборот, он описывает процесс появления беглых гласных, объясняя своим слушателям, что русский язык делает это для благозвучия. Термин «беглые гласные» Ф.И. Буслаевым не используется, но приводимые им примеры являются убедительной иллюстрацией этого фонетического явления: «*крат-о-къ – крат-кйй, тяж-е-къ – тяж-кйй, гор-е-къ – гор-ь-кйй, поко-е-нъ – поко-й-ный*» [5, с. 118].

Предполагая, что его слушателям уже известны важнейшие фонетические законы праславянского языка (закон возрастающей звучности при построении слога и закон слогового сингармонизма), а также результаты прекращения действия этих законов, Ф.И. Буслаев приводит для сравнения примеры из церковнославянского языка, где закон открытого слога действовал более продолжительное время. Слова состояли только из таких слогов, которые подчинялись закону восходящей звучности. Этому способствовали редуцированные гласные *ъ, ь, и*, которые сохранялись как в краткой, так и в полной форме прилагательных: *кра/тъ/къ/, кра/тъ/кы/и/, тя/жь/къ/, тя/жь/кы/и/, го/рь/къ/, го/рь/кы/и/, по/ко/и/нъ/, по/ко/и/ны/и/* [5, с. 118]. С помощью этого языка можно объяснить правописание некоторых русских слов: «Остатокъ церковнославянскаго перехода краткой формы в полную сохранился у насъ въ прилагательномъ *досто-и-нъ* (вм. *досто-е-нъ*), *досто-й-ный*, в отличие отъ причастия *(у)досто-е-нъ, (у)досто-е-нный*» [5, с. 118].

Давая общую характеристику кратким и полным прилагательным, Ф.И. Буслаев говорит о том, что не все прилагательные обязательно располагают как кратким, так и полным окончанием. Одни прилагательные бывают только полными (*большой, нынѣшній, вчерашній*), другие только краткими (*радъ, гораздъ, сестринъ, Борисовъ*) [5, с. 118].

В примечании об истории кратких и полных прилагательных говорится следующее: 1) в церковнославянском языке многие прилагательные употреблялись только в краткой форме, тогда как в настоящее время они обладают только полной: ср. *чловѣчьскъ* и *человѣческий*; 2) в древнерусском языке некоторые прилагательные употреблялись в полной форме, а сейчас используются только в краткой: *Борисовый, Глѣбовый, Всеволожій, Ярославій*; 3) по мнению Ф.И. Буслаева, «народный языкъ богаче книжнаго краткими формами прилагательныхъ, какъ это видимъ в пѣсняхъ, пословицахъ и другихъ произведеніяхъ изустной словестности» [5, с. 118].

Однако наиболее важные наблюдения над соотношением кратких и полных прилагательных высказаны во второй части грамматики, где освещаются вопросы синтаксиса. Ф.И. Буслаев рассматривает синтаксические функции этих форм. Он говорит о том, что в русском языке краткие прилагательные все чаще стали употребляться в составе сказуемого, а главной функцией полного прилагательного стала функция определения. Окончания полных прилагательных служат теперь для совершеннейшего согласования прилагательного с существительным во всех падежах обоих чисел: *полезная книга, полезной книги, полезною книгою, полезными книгами* [6, с. 225–226].

В.В. Виноградов, анализируя лингвистические воззрения Ф.И. Буслаева, приводит его слова о том, что язык можно уподобить какому-нибудь старинному городу, в котором остатки дохристианских развалин частью перестроены в храмы, частью в жилые дома и где рядом с античным портиком уютно и скромно располагается хижина новейшего изделия [2, с. 69]. Такое восприятие языка вполне естественно для историка-компаративиста, оно объясняется постоянными обращениями Ф.И. Буслаева к древним текстам, которые помогают ему разобраться в происхождении и сути грамматических процессов более поздних эпох. Так он поступает и в этот раз, когда пишет, что в церковнославянском языке прилагательные, как полные, так и краткие, могли использоваться в качестве определения. Полные прилагательные имели на конце постпозитивный артикль, это было местоимение, призванное выражать определенность того предмета, к которому относилось прилагательное. Аналогичные формы существовали в греческом языке, где этот постпозитивный артикль именовался членом. В итоге полные прилагательные в церковнославянском языке стали называться определенными или членными. Соответственно краткие прилагательные квалифицировались как неопределенные и нечленные.

При переводе греческих текстов на церковнославянский язык славянские переводчики стремились сохранить особенность подлинника, состоявшую в том, что, если в тексте стояли рядом два прилагательных или два причастия, то первое слово употреблялось с постпозитивным артиклем (членом), в то время как второе его не имело. В таком случае наши переводчики первое слово ставили с полным окончанием, а второе с кратким. В дальнейшем исправители не сочли нужным соблюдать эту грамматическую тонкость и ставили в обоих случаях или краткие, или полные формы.

От общего описания кратких и полных прилагательных Ф.И. Буслаев переходит к описанию прилагательных непроизводных и производных:

«По образованию своему прилагательныя бывают первообразныя и производныя. Первообразныя присовокупляютъ признакъ рода: *-ъ -ѣ, -а -я, -о -е, -ый -ий, -ая -яя, -ое -ее*, непосредственно к корню; напр. *яр-ъ яр-ый, син-ъ син-е* и проч.» [5, с. 118]. Однако таких прилагательных не так уж много, гораздо больше в языке прилагательных производных. У производных прилагательных между корнем и родовым окончанием находится суффикс. Ф.И. Буслаев называет следующие суффиксы имен прилагательных.

Суффикс *-р* имеется в слове *доб-р-ый*, он проявляется при сопоставлении этого слова с исторически однокоренными *у-доб-ный*, *по-доб-ный* и др., произведенными от славянского *доб-а*, что означает «пора».

Суффикс *-н* выявляется таким же способом, т.е. путем подбора исторически однокоренных слов, в словах *пол-н-ый*, *яс-н-ый*, *у-кром-н-ый*, *с-кром-н-ый*.

Суффикс *-к* обнаруживается в словах *гиб-к-ий*, *мяг-к-ий*. В последнем слове произошла диссимиляция конечного согласного корня, исходный корень *мяк-* содержится в словах *мяк-нуть*, *мяк-ишь*.

Суффикс *-ат* в слове *бог-ат-ый* выявляется при сопоставлении со словом *у-бог-ий* и другими словами того же корня.

Суффикс *-л* присутствует в словах *теп-л-ый*, *свет-л-ый*, *кис-л-ый* и др. Слово *теп-л-ый* Ф.И. Буслаев ассоциирует с древнейшим церковнославянским кратким прилагательным *топлъ*, в котором, по всей видимости, согласный *т* был твердым, в отличие от смягченного восточнославянского *т*.

Суффикс *-лив* является сложным, появившимся в результате слияния суффикса *-л* с суффиксом *-ив*: *крад-лив-ый*, *проказ-лив-ый*, *страш-лив-ый* и друг. [5, с. 118–119].

Суффиксы в славянских языках, в том числе и в древнерусском, являются по происхождению постфиксами, главным образом словообразовательного значения. Они существовали уже в праславянском языке, который унаследовал их из еще более древних языковых эпох. Прилагательные с древними суффиксами пережили процесс опрощения, это значит, что суффиксы в их составе слились с корнем. Однако благодаря наличию суффиксов прилагательные стали более выразительными в звучании, а их основы легко присоединяли окончания.

Суффиксы имен прилагательных могли присоединяться к корню со значением признака: *яр-ъ – яр-к-ий*. Однако таких «первообразных» корней не так уж много, поэтому суффиксы свободно присоединяются к глагольным корням (*кис-ну-ть кис-л-ый*), к существительным (*домъ дом-ов-ый*, *зверь звер-ин-ый*) и наречиям (*вчера вчера-сь вчера-ш-ний*) [5, с. 119]. Ф.И. Буслаев, вслед за А.Х. Востоковым [3, с. 53], включал в состав производных прилагательных также причастия и числительные (правда, в отличие от А.Х. Востокова, только порядковые).

Семантика корня, таким образом, не играет решающей роли в словообразовании прилагательных. Корень прилагательного совсем не обязательно должен быть связан с обозначением признака предмета, он может иметь любую частеречную «окраску». Наиболее активными в словообразовательном отношении Ф.И. Буслаев считал корни глаголов: «Основными корнями въ образовании частей речи знаменательныхъ бывають корни глагольные, отъ которыхъ происходятъ какъ глаголы, такъ и имена существительныя и прилагательныя» [6, с. 82]. Иными словами, ученый фактически отрицал семантический принцип в качестве основного при характеристике прилагательных как части речи.

Рассуждая о производных именах прилагательных, Ф.И. Буслаев делает небольшое отступление относительно разрядов слов этой части речи. «По значенію прилагательныя дѣлятся на качественныя и относительныя. Первыя означаютъ свойство предмета безъ отношенія къ другимъ предметамъ; напр. *бѣлый*, *чистый* и проч. Послѣднія означаютъ признакъ предмета, зависящій отъ другихъ предметовъ, которымъ что-либо принадлежитъ (напр. *Иванъ – Ивановъ*), или изъ которыхъ что-либо сдѣлано (напр. *железо – желѣзный*), или къ которымъ что-либо относится (*небо – небесный*, *вчера – вчерашній*), и т.п.» [5, с. 119]. Это отступление необходимо ему для того, чтобы обратиться к углубленному анализу словообразования относительных имен прилагательных. Свой анализ он начинает с описания важнейших суффиксов этого разряда слов.

Суффикс *ь*. Этот суффикс является одним из самых древних, он широко употреблялся в церковнославянском и древнерусском языках. Будучи редуцированным звуком в слабой позиции, *ь* восходит к гласному *-и*. Суффикс совершенно особенный: он присоединялся к оду-

шевленными именами существительными мужского рода, в том числе к именам собственным, превращая их в краткие притяжательные прилагательные:

<i>Существительные церковно-славянского языка</i>	<i>Притяжательные прилагательные-церковнославянского языка</i>	<i>Перевод на русский язык</i>
Адамъ	Адам-л-ь	Адамов
Авраамъ	Авраам-л-ь	Авраамов
кѣнязь	кѣняж-ь	князев
человѣкъ	человѣч-ь	человечий
<i>Существительные древнерусского языка</i>	<i>Притяжательные прилагательные-древнерусского языка</i>	<i>Перевод на русский язык</i>
Иванъ	Иван-ь	Иванов
Владимиръ	Владимир-ь, Володимер-ь	Владимиров
Спасъ	Спаш-ь	Спасов
Борисъ	Бориш-ь	Борисов

На таблице хорошо видно, как присоединение суффикса *-ь* могло изменять фонетический облик отдельных притяжательных прилагательных, вызывая изменения конечного согласного основы. Ф.И. Буслаев добавляет, что и названия городов «*Ярослав-л-ь, Переяслав-л-ь* и др., суть не что иное, какъ прилагательныя, отъ собственныхъ именъ *Ярославъ, Переяславъ*» [5, с. 120]. Название города *Владимиръ* также является по происхождению притяжательным прилагательным.

Процесс образования притяжательных прилагательных в вышеприведенных примерах происходил путем замены субстантивного окончания адекативным суффиксом, который и становился показателем части речи. Однако возможности суффикса *-ь* весьма ограничены, поскольку он постоянно вызывал фонетические изменения предшествующих согласных звуков. В русском языке этот способ образования прилагательных был утрачен.

Суффикс **-ий**. Необходимость в средствах выражения рода и числа привела к появлению более гибкого словообразовательного средства: суффикс *-ь/-и* соединился с указательным местоимением *и*, так образовался значительно более внятный суффикс *-ий*, который стал использоваться при образовании притяжательных прилагательных от названий животных. По звучанию суффикс совпал с полным окончанием, поэтому Ф.И. Буслаев пишет: «Помощию того же суффикса *-и* образовались съ полнымъ окончаніемъ нынѣ употребительныя: *бараній, соболій, лѣшій, волчій, бѣлужій* и др., отъ существительныхъ: *баранъ, соболь, лѣсъ, волкъ, бѣлуга*» [5, с. 120]. Каждое из этих прилагательных изменяется по родам, числам и падежам. В современной русской грамматике эти слова членятся следующим образом: *лис-иј-Ø, лис-ј-е, лис-ј-а, лис-ј-и* [9, с. 222].

Суффикс **-ов/-ев** также используется для образования притяжательных прилагательных от существительных на *-ъ* или *-ь* и на *-о* или *-е*: *Иванъ – Иван-овъ, конь – кон-евъ, солнце – солнц-евъ*.

Суффикс **-ин/-ын (-н)** – при образовании притяжательных прилагательных от имен существительных на *-а* или *-я*: *матушка – матушк-ин-ъ, батюшка – батюшк-ин-ъ, Царица – Цариц-ын-ъ* [5, с. 120].

Таким образом, Ф.И. Буслаев показал, как происходил исторический процесс совершенствования суффиксов притяжательных прилагательных. В его описании мы находим все суффиксы этих прилагательных, которые существуют и в современном русском языке¹. Словообразовательным значением этих суффиксов является принадлежность чего-либо лицу или животному, значительно реже – неодушевленным предметам.

¹ В совр. русском языке притяжательные прилагательные имеют суффиксы **-ов(-ев), -ин(-ын), -ий** (а в косвенных падежах мужского рода и во всех падежах женского и среднего рода **-й-)**.

Суффиксы собственно относительных прилагательных не отделяются Ф.И. Буслаевым от суффиксов притяжательных прилагательных. Напротив, он даже пытается как-то сблизить их значения.

Суффикс **-ск**. В качестве примеров приводятся слова *муж-ск-ой*, *муж-е-ск-ий*, *брат-ск-ий*. Очевидно, что значение принадлежности выражено в этих прилагательных значительно слабее, чем в приведенных выше притяжательных. Это скорее характеристики моральных или каких-либо иных качеств. Приводимые Ф.И. Буслаевым примеры названий городов лишь подтверждают сказанное: «Къ остаткам имен прилагательныхъ краткихъ принадлежат названия городовъ: *Смолен-скъ* (въ старину: *Смолен-ь-скъ*, *Смолен-е-скъ*), *Архангел-ь-скъ* (въ старину говорили: «*Архангельской городъ*») [5, с. 120].

В примечаниях Ф.И. Буслаев описывает многочисленные фонетические преобразования корневых морфем, связанные с присоединением суффикса **-ск** к прежним кратким прилагательным, которые оканчивались на **-ь**. Сам этот мягкий звук, бывшее окончание краткого прилагательного, в русском языке, в отличие от старославянского, в чистом виде сохранился далеко не везде, но он оставил следы своего пребывания в виде превращений конечно-согласного корневой морфемы в мягкий шипящий звук. Отсюда: *Риг-а Риж-ский*, *Лях-ъ Ляш-ский* (вместо *Риж-ь-ский*, *Ляш-ь-ский*), *бож-е-ский*, *человѣч-е-ский* (вместо *бож-ь-ский*, *человѣч-ь-ский*). В изменении звукового состава корневых морфем этих и подобных слов сыграли свою роль фонетические законы первого переходного смягчения заднеязычных согласных, а затем закон падения редуцированных. Прилагательные с суффиксом **-ск-**, образовавшиеся в более позднее время, уже не претерпевают изменений корня: *Петербургъ Петербургский*, *Гамбург Гамбургский*.

Фонетические преобразования испытывали не только корневые морфемы, но и сам суффикс **-ск-**. Присоединяясь к согласным **ч** и **к**, он вместе с ними превращался в **цк**: *Галичь Гали-цк-ий* (вместо *Галичь-ск-ий*); *Грекъ гре-цк-ий* (вместо *грек-ск-ий*, *грет-ск-ий* или *гречь-ск-ий*, откуда *греч-е-ский*), *дурак дура-цк-ий* (вместо *дурак-ск-ий*, *дурат-ск-ий* или *дурачь-ск-ий*).

Присоединяясь к корням, оканчивающимся на согласные **д** и **т**, этот суффикс при написании слов мог оставаться без изменений, но произносился как [цк]: *швед-ский*, *кадет-ский*. Однако в словах более древнего происхождения он все-таки переходил в **-цк** и на письме: река *Полота* – город *Полоцкъ*.

Суффикс **-ск-** принял участие в образовании прилагательных, обозначающих принадлежность к какому-либо народу: *швед-ский*, *француз-ский*, *англий-ский*, *рус-ский*, *дат-ский*.

Таким образом, все относительные прилагательные, включая и разновидность притяжательных, были образованы с помощью суффиксов. Фонетические процессы, происходившие на стыке корневой и суффиксальной морфем, придавали новым словам неповторимый фонетический облик, поскольку процесс их образования не был механическим и однообразным.

Ф.И. Буслаев обратил внимание и на такой процесс, как образование имен существительных от прилагательных суффиксальным способом. По его наблюдениям, от ряда прилагательных на **-ский** при помощи суффиксов **-ина** и **-икъ** образуются имена существительные, при этом сам суффикс **-ск-** превращается в **ц**:

1) **-ина**: *бѣсов-ск-ий бѣсов-ц-ина*, *деревен-ск-ий деревен-ц-ина*, *жен-ск-ий жен-ц-ина*, *муж-ск-ой муж-ц-ина*. По поводу последнего слова Ф.И. Буслаев замечает, что пишут также *мужчина* и что такое написание более употребительно. В областном же просторечии говорится: *мужщина*.

2) **-икъ**: *ям-ск-ой ям-ц-икъ*, *день-ск-ой день-ц-икъ*. Далее Ф.И. Буслаев описывает следующие превращения, видоизменения концовки **-цикъ**, называя ее «окончанием»:

а) после **д** и **т** концовка **-цикъ** изменяется в **-чикъ**: *завод-ъ завод-чикъ*, *газет-а газет-чикъ* и др.;

б) к перед концовкой *-щикъ* смягчается в *т*, и тогда *-щикъ* переходит в *-чикъ*: *потакать потат-чикъ*. По логике вещей следовало бы писать также *порут-чикъ*, поскольку слово *поруч-ать* образовано от слова *рука*, однако на практике сложилось написание *поручикъ*.

в) во время написания данной грамматики действовала следующая закономерность: звуки *з* и *с* перед суффиксом *-щикъ* выпадали, вследствие чего нужно было писать *изво-щикъ* (от *извоз-ъ*), *ре-щикъ* (от *рез-ать*), *доно-щикъ* (от *донос-ъ*) вместо *извоз-чикъ*, *рез-чикъ*, *донос-чикъ*².

Завершая анализ суффиксов относительных имен прилагательных, Ф.И. Буслаев делает следующее замечание: «Часто смешивают суффиксы *-ь* (*-и*, *-j*), *-ов*, *-ев*, *-ин*, съ суффиксомъ *-ск*. Но первые означают принадлежность; напр. *божій*, *человѣчій*, *царевъ*, *батюшкинъ*; а последний – отношение: *божескій*, *человѣческій*, *царскій*, *отеческій*» [5, с. 122].

Далее предметом анализа становятся способы выражения интенсивности признака. Сначала автор грамматики называет эти способы: 1) суффиксы, которые смягчают, уменьшают или усиливают то или иное качество: *бѣл-ен-екъ*, *бѣл-ех-он-е-къ*, *бѣл-еш-ен-е-къ*, *бѣл-ов-ать*; 2) суффиксы (окончания), которыми обозначаются степени качества, или сравнения; степеней сравнения насчитывается три: положительная (*хорошъ*), сравнительная (*лучше*) и превосходная (*самый лучший*).

Предваряя описание степеней сравнения, Ф.И. Буслаев делает следующее важное замечание: «Окончания степеней сравнения и окончания смягчающія, усиливающія и ослабляющія качество составляют принадлежность прилагательных качественных, за исключеніем тѣхъ изъ нихъ, въ которыхъ, по самому значенію, не можетъ оказываться большая или меньшая мѣра качества; каковы напр. *бездѣтный*, *женатый*, *четвероногій* и т.п.» [5, с. 122]. Тут же следует оговорка, что некоторые относительные прилагательные могут приобретать смысл качественных; в этом случае они также становятся способными к выражению степеней интенсивности признака: *деревянный* (бесчувственный) – *деревянное*, *одинъ* – *одинехонекъ*, *первый* – *первенькой*, *первейший*.

Способы выражения интенсивности признака не могут сочетаться в одном слове, «поэтому, напр., отъ прилагательныхъ *бѣловатъ*, *бѣлехонекъ*, *бѣлешенекъ*, нельзя произвести сравнительной степени: *бѣловатѣе* и проч.» [5, с. 123].

Интересно примечание Ф.И. Буслаева, которое, как кажется, проливает свет на причину того, что в существительных, прилагательных и даже наречиях используются примерно одни и те же уменьшительно-ласкательные и увеличительные суффиксы. Он пишет, что и предмет, и его признаки могут быть представлены в большей или меньшей мере, поэтому, например, увеличительные суффиксы имен существительных могут присоединяться и к некоторым именам прилагательным для выражения высокой степени проявления признака (напр. *руч-и-щ-а* и *больш-у-щ-ій*) или для выражения уменьшительно-ласкательного значения *бѣл-ен-ь-кій* и *руч-ен-ь-ка*) [5, с. 123].

История степеней сравнения рассматривается очень подробно. Автор отмечает, что древнейшие суффиксы степеней сравнения сохранились только в образовании слов, то есть давно подверглись процессам переразложения и опрощения. Так, суффикс сравнительной степени *-тор-* или *-тер-* содержится в местоимении *ко-тор-ый*, в числительном *в-тор-ой*. «И доселѣ съ словами *который* и *второй* соединяемъ понятіе о сравненіи: *который*, т.е. кто или что изъ двухъ или изъ многихъ; *второй* же, по самому значенію, указываетъ уже на выборъ изъ двухъ» [5, с. 123].

Суффикс превосходной степени *-ст-*, по мнению Ф.И. Буслаева, сохранился в концах именъ прилагательныхъ: *рогастъ*, *плечистъ* и в существительном *староста*. В немецком языке он образует превосходную степень.

² В современном русском языке действует правило: в суффиксе существительных *-чик* (*-щик*) после букв *д-т*, *з-с* и *ж* пишется буква *ч*. В остальных случаях пишется буква *щ*.

Древнейшие суффиксы *-м-* и *-т-* со значением превосходной степени используются при образовании имен числительных порядковых, поскольку последние означают «постепенное восхождение по лестнице чисел»: *сед-м-ый*, *дев-т-ый*.

Таким образом, к числу древнейших праславянских суффиксов со значением сравнительной степени Ф.И. Буслаев относил суффиксы *-тор-* /*-тер-*, а со значением превосходной степени – суффиксы *-ст-*; *-м-*; *-т-*.

Древнейшие праславянские суффиксы	Со значением сравнительной степени	Со значением превосходной степени
	-тор-; -тер-	-ст-; -м-; -т-

Ученый утверждает, что в церковнославянском и русском языках для образования сравнительной степени в грамматике существуют специальные суффиксы. Что же касается превосходной степени, то для ее образования используются приставки *пре-*, *наи-*: *пре-умный*, *пре-добрый*, *пре-умнейший*, *пре-добрейший*; *наи-больший*, *наи-лучший*. Кроме того, в просторечии встречаются приставки (Ф.И. Буслаев называет их частицами) *раз-* и *на-*: *раз-удалый*, *раз-прекрасный*, *раз-прекраснейший*, *на-большый*, *на-мелко*.

Продолжая анализ способов образования форм сравнительной степени, Ф.И. Буслаев обращается к церковнославянскому языку, в котором, по его мнению, следует выделять два периода – древнейший и позднейший. Древнейшими были следующие суффиксы сравнительной степени:

Древнейшие суффиксы сравнительной степени в церковнославянском языке	мужск. рода	женск. рода	средн.рода
	-ш-, -щ-	-ьши-	-е- -ше-, -ее-

Этот период характеризуется образованием так называемых неправильных форм сравнительной степени: *боль-ш-ий*, *мень-ш-ий*, *луч-ш-ий* (при положительных *великий*, *малый*, *хороший*). Формам сравнительной степени с полными окончаниями соответствуют краткие *боль-ше*, *мень-ше*, *хуже*. К древнейшему периоду образования сравнительной степени принадлежит и разговорная форма *пуций*, *пуще*. Прилагательное *пуций*, *пуцая*, *пущее* (крепкий, сильный) встречалось и в древнерусских текстах: «яко простиі людье суть, пуцее Половецъ» (Лет. по Ипат. сп.), то есть «будучи простыми людьми, они сильнее половцев».

Вместо *лучший* в старину употребляли *лѣпший* (от *лѣпый*); это слово до сих пор сохраняется в славянских языках. Кроме того, было известно слово *луче*, бытовавшее в областном просторечии и во времена Ф.И. Буслаева.

К древнейшему периоду развития церковнославянского языка относятся и некоторые прилагательные, имеющие в сравнительной степени среднего рода двойное окончание³: на *-ше* и на *-ѣе*, например: *боль-ше* и *бол-ѣе*, *мень-ше* и *мен-ѣе*, *даль-ше* и *дал-ѣе*, *доль-ше* и *дол-ѣе*, *тонь-ше* и *тон-ѣе* (см. таблицу выше).

В книжном языке принято употреблять сравнительную степень с окончанием *-ше* в качестве прилагательного, а формы на *-ѣе* – в смысле наречий. В разговорной речи такого различия нет, в обоих случаях используется только форма с окончанием *-ше*.

В древнерусском языке употреблялись древнейшие формы *боле*, *мене*, *дале* (вместо современных Ф.И. Буслаеву *болѣе*, *менѣе*, *далѣе* и др.). И наоборот: *лучшѣе*, *получшѣе*, *тишѣе* вместо *лучше*, *получше*, *тише*.

³ Говоря о формах сравнительной степени, Ф.И. Буслаев часто употребляет слова «суффиксы» и «окончания» как равнозначные.

Второй период в развитии сравнительной степени Ф.И. Буслаев называет позднейшим. В церковнославянском языке этот период характеризуется появлением новых суффиксов сравнительной степени:

Суффиксы сравнительной степени (позднейший период церковнославянского языка)	муж. род.	женск. рода	средн.рода
	-ей, -аи	-еиши, -аиши	-ее, -ае
Примеры	добр-ей	добр-еиши	добр-ее
	льгъч-аи	льгъч-аиши	льгъч-ае

После небных согласных звук *е* (ять) изменяется в *а*, поэтому возникают варианты суффиксов: *ей* / *аи*; *еиши* / *аиши*; *ее* / *ае* [5, с. 126].

В русском языке этого периода образуются формы, в которых суффиксы употребляются либо с полным окончанием (*добр-ейш-ий*, *легч-айш-ий*), либо с кратким (*добр-ѣе*, *легч-е*). Происходит сложнейшее взаимодействие всех морфем, формирующих состав слова.

Иногда древнейшее окончание присоединяется непосредственно к корню слова: *выс-о-къ* – *выс-шій*; *крас-н-ый* – *краш-е*; *тон-о-къ* – *тон-ѣе* – *тон-ѣе*.

Окончания *-ѣе*, *-ѣйшій* (или *-айшій*) присовокупляются уже и к суффиксу: *выс-о-ч-айш-ий*, *крас-н-ѣе*, *тон-ч-айш-ий* и проч.

Впрочем, иногда оба окончания вытесняют предшествующие им суффиксы, присоединяясь непосредственно к корням:

положительная степень	сравнительная степень
низ-о-къ, низ-к-ий,	низ-ш-ий, ниж-айш-ий

В русском языке позднейшего периода наблюдалось уклонение от законов сочетания звуков, вследствие чего появлялись самые разнообразные варианты концовок сравнительной степени: *ловчѣе*, *бойчѣе* (и в некоторых других словах, где *ѣ* не претерпел изменений после небного звука). Появились формы *слаще* (вместо *сладче* или *сладше*), *глубже*, *слабже* (вместо *глубче*, *слабче* или *глубше*, *слабше*) [5, с. 126].

В древнерусском языке вплоть до времен Ломоносова вместо *ѣе* употреблялось окончание *-ае* или *-ае*; напр. *блекляе*, *свѣтляе*, «согласно с северным наречием, где и доселе слышатся: *смѣляе*, *веселяе*, *громчае*, *корочае* и проч» [5, с. 127].

Русский язык во времена Ф.И. Буслаева пользовался как древнейшими, так и позднейшими формами сравнительной степени, однако в то время уже наметилась тенденция к их дифференциации. Древнейшие формы стали использоваться для выражения сравнительной степени, в то время как позднейшие приобрели новое для них значение превосходной степени. Правда, такое разделение наметилось только у четырех прилагательных, но эти прилагательные отличаются высокой частотой употребления. Соотношение форм степеней сравнения у этих прилагательных было таково:

Положительная степень	Сравнительная степень	Корень	Превосходная степень
велик-ий	боль-ш-ий	(другого корня)	велич-айш-ий
мал-ый	мень-ш-ий	(другого корня)	мал-ѣйш-ий
выс-ок-ий	выс-ш-ий		выс-о-ч-айш-ий
низ-к-ий	низ-ш-ий		ниж-айш-ий

Кроме того, Ф.И. Буслаев замечает, что форма *первѣйшій* также имеет смысл превосходной степени.

Рассматривая таблицу, составленную Ф.И. Буслаевым, читатель обращает внимание на то, что в современном русском языке полные формы сравнительной степени этих прилагательных

тельных, как и всех других, перешли в разряд обычных качественных прилагательных, зачастую кардинально изменив свое лексическое значение.

Ф.И. Буслаев также отмечает, что древнейшие формы прилагательных отличаются от позднейших своим лексическим значением. В качестве примера он приводит формы сравнительной степени от слова *крас-ный*. Форма *краше* обозначает «лучше», а форма *краснѣе* – «алее». В старинном народном языке, пишет Ф.И. Буслаев, слово *красный* было обозначением не только алого цвета, но и имело значения «светлый», «хороший». Отсюда устойчивые выражения «красное солнце», «красная весна», «красный день», «красная девица» [5, с. 127].

Поскольку в русском языке происходило смешение древнейших окончаний сравнительной степени с позднейшими, возникали параллельные формы типа *богаче* и *богатѣе*, *позже* и *позднѣе*, *проще* и *простѣе*. Автор грамматики приводит многочисленные примеры употребления этих параллельных форм в произведениях русских литераторов и ученых – А.С. Грибоедова, Н.М. Карамзина, И.А. Крылова, М.В. Ломоносова, В.А. Жуковского.

Завершая анализ степеней сравнения имен прилагательных по периодам их формирования в церковнославянском и русском языках, Ф.И. Буслаев отмечает, что русский язык беднее церковнославянского формами степеней сравнения. «Въ просторечии онъ пользуется только краткими формами; напр. *умнѣе*, *дороже*, *короче*, *моложе*; полныя же, какъ остатокъ церковнославянскаго языка, предоставляет речи книжной и образованной, и при томъ даетъ имъ смыслъ превосходной степени; напр. *умнѣйшій*, *дражайшій*, *кратчайшій*, *младшій* <...>» [5, с. 128].

К особенностям русского языка принадлежит также добавление к формам сравнительной степени приставки *по-*: *потоньше*, *получше*, *подальше*, *побольше*. И еще одна особенность: для обозначения превосходной степени местоимение *самый* может добавляться как к формам положительной, так и сравнительной степени: *самый легкій*, *самый лучший*, *самый нужнейшій*, *самый злополучнейшій*. И вновь Ф.И. Буслаев приводит многочисленные примеры из произведений русской литературы.

Таким образом, история форм сравнительной степени сводится: а) к утрате парадигмы именного склонения краткой формы вследствие того, что сравнительная степень перестала использоваться в роли определения; в этом плане она повторила судьбу кратких прилагательных; продуктивной оказалась только форма именит падежа ед. числа среднего рода на – *ее* /–*ей*, –*е*, –*ше* (*сильн-ее*, *умн-ей*, *громч-е*, *тонь-ше*, *слащ-е*); форма неизменяемая, выполняет функцию сказуемого; б) к переходу полных форм сравнительной степени в состав прилагательных (*большій*, *меньшій*, *высшій*, *низшій*) либо к преобразованию в простую превосходную степень (*глубочайшій*, *строжайшій*, *справедливейшій*).

Значительное место в «Опыте исторической грамматики русского языка» уделено склонению прилагательных. Имена прилагательные, а вместе с ними порядковые числительные, причастия и местоимения-прилагательные, имеют два варианта склонения – простой и сложный.

К простому склонению относятся формы с кратким окончанием типа *добрѣ*, *пятѣ*, (в род. падеже *добр-а*, *пят-а*, *пол-пята*). К сложному склонению относились прилагательные с полным окончанием: *добрый*, *пятый*, *бьющій*, *таковый*. В родительном падеже *добр-аго*, *пят-аго*, *бьющ-аго*, *таков-аго* и пр.

Краткие формы склонялись по образцу имен существительных, оканчивающихся в мужском роде на –*ъ* или –*ь*, в женском роде на –*а* или –*я*, в среднем роде – на –*о*, –*е*:

	<i>мужск. род</i>	<i>женск. род</i>	<i>средн. род</i>
И.п.	добр-ъ	добр-а	добр-о
Р.п.	добр-а	добр-ы	добр-а
Д.п.	добр-у	добр-ѣ (ять)	добр-у

Полные формы изменялись с помощью прилагаемого к ним склонения личного местоимения *и, я, е*. [5, с. 219]. По образцу прилагательных склонялись порядковые числительные, причастия и местоимения-прилагательные.

С точки зрения Ф.И. Буслаева, история склонения церковнославянских и русских прилагательных имеет три периода: *древнейший, средний и позднейший*. Первый из названных периодов соотносится с древнейшим периодом церковнославянского языка. Второй (средний) период имеет отношение к древнерусскому языку и областным диалектам, а также и церковнославянскому языку, изменившемуся под влиянием русского. Позднейший период – это книжный и разговорный язык, которыми пользовались современники Ф.И. Буслаева [5, с. 220].

На ранних стадиях развития церковнославянского языка (*древнейший период*) краткие и полные прилагательные отличались своими склонениями, а полные склонения в своих падежных формах «явственно выказывали присутствие личного местоимения»: *добра-аго* (древнейш. *добра-его*), *доброу-оумоу* (древнейш. *доброу-емоу*), *добры-имъ, добры-ихъ, добры-ими* [5, с. 220]. В примечании Ф.И. Буслаев пишет, что полногласные формы прилагательных свойственны в основном памятникам болгарской письменности, которые сохраняют первоначальный вид этих форм.

Далее приводятся парадигмы древнейшего склонения кратких и полных прилагательных, парадигмы склонения прилагательных сравнительной степени в краткой и полной форме; кроме того, дается склонение церковнославянских причастий в краткой форме.

С появления древнейших памятников славянской письменности начинается *средний период* в истории склонения прилагательных. Он характеризуется тем, что в памятниках встречаются как древнейшие формы прилагательных, так и более поздние, которые воспринимаются либо как исключения, либо как ошибки писца. Однако в памятниках позднейших веков эти «неправильные» формы становятся основными.

В истории склонения прилагательных следует обращать внимание, как считает Ф.И. Буслаев, на сокращение количества гласных в окончаниях полных прилагательных (автор называет это явление сокращением полногласных окончаний), а также на смешение полных окончаний с краткими. Чтобы разобраться в этих двух явлениях, необходимо описать, как полные и краткие прилагательные представлены а) в церковнославянских памятниках, написанных в России, б) как они представлены в древнерусском языке и в) как они функционировали в областном просторечии. Таким образом, он ставит перед собой сложную задачу, которую, в целях удобства дальнейшего изложения, целесообразно представить в виде таблицы:

	в цс. памятниках	в древнерус. яз.	в областном простор.
Полные прилаг.	1) сокращение количества гласных в оконч. полных прилаг.; 2) смешение полных окончаний с краткими		
Краткие прилаг.			

В памятниках XI и XII веков наблюдается уменьшение количества гласных в окончаниях полных прилагательных, некоторые гласные уже не пишутся, поэтому встречаются написания *имуц-аго, имуц-ему, свят-ыхъ* вместо *имуц-а-аго, имоуц-оу-оумоу, свят-ы-ихъ* и проч. Даже в Остромировом Евангелии дат. пад. ед. числа пишется *сътяжавъш-оумоу* вместо положенного *сътяжавъш-оу-оумоу*; приводятся и др. под. примеры, свидетельствующие о начавшемся разрушении древнейшей парадигмы склонения.

В древнерусских источниках иногда встречаются отголоски старины в виде полногласных форм прилагательных: *Новгородскихъ, Новгородскимъ, третья, третью* и проч. А в языке летописей даже относительные имена прилагательные удлинняют свои окончания: (жену) *Борисовую, Глебовую, Романовую* и проч.

Во времена Ф.И. Буслаева подобные формы встречались и в просторечии (*хорошимъ, хорошихъ*) и, как он отмечает, в духовных стихах («во чистоемъ поле», «во дальней во долине») и в песнях («тонкиемъ полотномъ», «горемъ великиемъ»).

Ф.И. Буслаев дает пояснения к истории окончаний других падежей, однако у читателя возникает вопрос: почему в современном русском языке произносится [добръва, страшнъва, красивъва], а пишется «доброго, страшного, красивого»? Почему этих письменных форм нет ни у Ф.И. Буслаева, ни у А.Х. Востокова? Ответ можно найти в исторических грамматиках русского языка более позднего периода, написанных уже во второй половине прошлого века. Так, В.В. Иванов считает, что окончания полных прилагательных уже в древнерусском языке попали под влияние указательного местоимения *тъ, та, то*. Такое влияние сказалось в единственном числе, где появились формы *добр-ого* (ср.: *т-ого*), *добр-ому* (ср.: *т-ому*), *въ добр-омъ* (ср.: *въ т-омъ*), *добр-ой* (ср.: *т-ой*) [4, с. 314–315]. Реформой 1917 года было установлено написание *-ого* как для ударных, так и для безударных окончаний [1, с. 236–237].

Краткие прилагательные долгое время сохраняли все свои падежные формы, противопоставляясь тем самым полным прилагательным. Однако наступил момент, когда из-за совпадения некоторых форм множественного числа полные и краткие прилагательные стали смешиваться. Тем не менее, краткие прилагательные прочно удерживали свои позиции и продолжали изменяться по образцу имен существительных, от которых они и произошли в свое время. Краткие прилагательные, как отмечает Ф.И. Буслаев, широко употреблялись и в просторечии того времени. Он приводит примеры употреблений из народных песен: «*бѣль горючь* камень», «*чисто* серебро», «*красно* золото», «*добра* молодца», «*добру* молодцу», «*бѣлы* руки», «въ мать *сыру* землю» [5, с. 226].

Позднейший период в развитии системы склонения прилагательных приходится на современный Ф.И. Буслаеву язык, созданный русской литературой. Этот период характеризуется сужением функций кратких прилагательных, постепенной утратой ими способности быть определениями к существительным. Краткие формы стали все чаще употребляться в составе сказуемых, приобретая тем самым значение времени и становясь «спрягаемыми» (напр. «Богъ всемогущъ»). Однако при этом они утрачивали способность изменяться по падежам и постепенно вообще потеряли свое склонение, сохранив только формы рода и числа (*добръ, добра, добро, добры*), а также форму дательного падежа мужского и среднего рода в сочетании с инфинитивом вспомогательного глагола *быть*: «быть богату» «быть бедну» «быть взяту» [5, с. 226].

В качестве определения стали употребляться прилагательные в полной форме (напр. «добрый человекъ»).

В русском языке сохранился ряд реликтовых форм в виде кратких прилагательных, которые продолжают склоняться по именному типу (с небольшими изменениями). К их числу автор относит следующие группы слов.

1. Относительные прилагательные, оканчивающиеся на *-овъ, -евъ, -инъ, -ынъ*, смешали краткое склонение с полным. Окончания этих прилагательных удобнее представить в таблице, условно обозначив полные формы курсивом:

	Мужск. род	Женск. род	Средн. род	Множ. число
И.п.	отцевъ	отцева	отцево	отцевы
Р.п.	отцева	<i>отцевои</i>	отцева	<i>отцевыхъ</i>
Д.п.	отцеву	<i>отцевои</i>	отцеву	<i>отцевымъ</i>
В.п.	отцевъ, отцева	отцеву	отцево, отцева	отцевы, <i>отцевыхъ</i>
Т.п.	<i>отцевымъ</i>	<i>отцевою</i>	<i>отцевымъ</i>	<i>отцевыми</i>
П.п.	(объ) <i>отцевомъ</i>	(объ) <i>отцевои</i>	(объ) <i>отцевомъ</i>	(объ) <i>отцевыхъ</i>

Исконные падежные формы сохранили прилагательные мужского и среднего рода единственного числа, за исключением форм творительного и предложного падежей; в женском роде сохранились краткие формы именительного и винительного падежей, как и во множественном числе. Остальные формы приобрели полные окончания.

Таким же образом склоняются имена собственные, образованные от притяжательных прилагательных. Исключение составляет форма предложного падежа, которая относится к именному склонению и сохраняет окончание -е (ять): *Пушкинъ, Пушкина, Пушкинымъ, о Пушкинѣ; Царицыно, Царицына, Царицынымъ, о Царицынѣ*.

2. Относительные прилагательные на -ий сохраняют исконные именные формы в родительном, дательном и предложном падежах единственного числа всех трех родов. Ф.И. Буслаев называет краткие формы прилагательных *Божій и вражій* в мужском и среднем роде (в таблице выделено курсивом). Краткие падежные формы имеют параллельные полные:

	мужск род	полная форма	средн род	полная форма
И.п.	Божій		Божіе	
Р.п.	<i>Божія</i>	Божіяго	<i>Божія</i>	вражяго
Д.п.	<i>Божію</i>	Божіему	<i>Божію</i>	вражьему
В.п.	Божій, Божія		Божіе, Божія	
Т.п.	Божіимъ		Божіимъ	
П.п.	(о) <i>Божіи</i>	(о) Божіемъ	(о) <i>Божіи</i>	(о) вражьемъ

Краткие формы употребляются как в книжной, так и в разговорной речи. Ф.И. Буслаев приводит пример из Пушкина: «али дождаться свѣту Божія» [5, с. 227].

Описанные выше две группы слов Ф.И.Буслаев называет относительными прилагательными, но современному читателю понятно, что речь идет об особой разновидности этих прилагательных, семантика которых характеризуется наличием предметности с дополнительными значениями лица и принадлежности этому лицу. То есть к реликтовым формам кратких прилагательных Ф.И. Буслаев относит притяжательные прилагательные.

3. Субстантивированные краткие прилагательные типа *молебень* (от прил. *молебный*), *вселенна* (от *вселенный*, т.е. заселенный), *объдня*, *вечерня*, *заутреня*, *добро*, *зло*, *войско* и др. Известны и полные формы некоторых из перечисленных слов, также подвергшиеся субстантивации: *объдня*, *заутреня*.

К этой же группе принадлежат относительные краткие прилагательные сохранившиеся в названиях городов: *Архангельскъ, Архангельскомъ, въ Архангельскѣ; Смоленскъ, Смоленска, подъ Смоленскомъ, о Смоленскѣ; Полоцкъ* (вм. *Полотскъ*), *Полоцкомъ, о Полоцкѣ; Кіевъ* (при существительном *Кій*), *Кіеву, за Кіевомъ, въ Кіевѣ; Ярославль, Ярославля, Ярославлемъ* и проч. [5, с. 228].

Возможно, что к словам этого типа примыкает и существительное *дѣва* (дева), образовавшееся от усеченного прилагательного, которому соответствует полное прилагательное *дѣвая*. Слово *християнъ* в древней церковнославянской письменности употреблялось как прилагательное, в дальнейшем от него образовалось существительное *християнинъ*.

4. Краткие прилагательные в составе сложных слов. Наиболее известны *новъ* и *бѣло* в собственных именах: *Нов-городъ, Бѣло-озеро*. Род. пад. *Нова* (города), *Бѣла* (озера); дат. *Нову* (городу), *Бѣлу* (озеру), предл. *в Новѣ* (городѣ), *на Бѣлѣ* (озерѣ) вместо *въ Новомъ* (городѣ), *на Бѣломъ* (озерѣ). Однако в творительном падеже присутствует полная форма прилагательного: *Новымъ* (городомъ), *Бѣлымъ* (озеромъ) вместо именной краткой *Новомъ* (городомъ), *Бѣломъ* (озеромъ). Входят в употребление и формы *Новгорода, Новгороду, Новгородомъ*.

В названии *Ивань-городъ* склоняется только вторая часть: *Ивань-города, Ивань-городомъ* вместо *Иваня-города, Иванемъ-городомъ*.

5. Местоимения и числительные типа *всякъ, пятъ, самъ, онъ* и др. при наличии полных форм *всякий, пятый, самый, оный*.

6. Краткие формы присутствуют в наречиях: *снова, сперва, смолоду, вчуже, издалека*, а также в выражениях: «от мала до велика», «въ-три-дорога», «безъ ведома», «съ ведома». Мало понятное многим нашим современникам словосочетание *Четѣи Минеи* (переводится как «читаемые по месяцам»; описания житий святых по месяцам и дням) содержит краткое при-

лагательное *четьи* (мн. число от *четий*), которое в единственном числе изменяется по именному склонению.

Далее Ф.И. Буслаев обращается к описанию употреблений кратких форм, заимствованных из церковнославянского и древнерусского языков, а также областных наречий. «Нашъ книжнй языкъ пользуется краткими формами какъ церковнославянскаго языка, такъ и древнерусскаго и областнаго. Старинные писатели весьма богаты этими формами» [5, с. 229]. Автор приводит выдержки из поэтических произведений М.В. Ломоносова: «въ крови *Молдавски* горы тонуть»; «гдѣ зримъ *всходящу* къ намъ денницу»; «Что ноги узами звучать, *которы* для отгнанья стада *чужи* поля топтать готовы» и др. (из Оды на взятие Хотина).

В речи возвышенной употребляет краткие формы прилагательных А.С.Пушкин: «Къ его одру, Царю едино зримый, // Явился мужъ необычайно *свѣтель*» (Борис Годунов)

Примеры разговорной речи приводятся из произведений А.С. Грибоедова: «Что балъ, братецъ, гдѣ мы всю ночь до *бѣла* дня // Въ приличьяхъ скованы – не вырвешься изъ ига!» (Горе от ума).

После обзора употреблений прилагательных в речи Ф.И. Буслаев вновь обращается к явлениям языка, точнее – к особенностям падежных форм полных имен прилагательных.

1. Именительный падеж. В именительном падеже ед. числа муж. рода под ударением появляется окончание *-ой* вместо обычных *-ый* и *-ий*: *нѣмѡй*, *глухѡй*, *чужѡй* и проч. Окончание *-ой* / *-ей* было возможным в древнерусском и областном языке и без ударения. Так, в Грамматике Ломоносова допускаются формы *истинной*, *прежней*, *Божей* и др., вместо *истинный*, *прежний*, *божий*.

2. Родительный падеж. Субстантивированные прилагательные мужского и среднего рода, оканчивающиеся на *-ой* и *-е*, в родительном падеже имеют окончание *-ова* вместо *-аго*: *Толстой* – *Толсто́ва*, *жаркое* – *жарко́ва*.

Родительный падеж полных имен прилагательных мужского и среднего рода в древнерусском языке и в областных наречиях характеризуется большой вариативностью окончаний. С помощью таблицы можно наиболее наглядно показать это многообразие вариантов, когда единого общенационального языка еще не было, зато существовали «наречия».

В наречии	Оконч. родит. падежа	Примеры
Новгородскомъ	–ого, –ёго	доброго, синёго
Рязанскомъ	–ага, –ава	добрага и добрава
Московскомъ	–ова, –ева	доброва, хорошева
Владимирскомъ	–ово, –ёво	хорошово, лишнёво

3. В родительном падеже ед. числа жен. рода произошла замена древних окончаний новыми:

Древние окончания род. п. жен. рода	Новые окончания
–ья, –ія, –ая	–ой, –ей
добрыя	доброй

В высоком слоге иногда встречаются рядом и древнее и новое окончание, напр. у Жуковского: «блещетъ куполь *соборныя* величественной церкви»; «онъ *слабыя*, земной руки создание» [5, с. 231].

Ф.И. Буслаев относит «к замечательнейшим областным уклонениям»:

1) использование окончаний *-ёю*, *-ою* в родительном и дательном падежах прилагательных женского рода, «напр., в песн. «до *вашёю* да до милости»; «приезжалъ ведь он да ко Дунай-реке, «ко *широкою* да ко *глубокою*» (Архан.)» [5, с. 231];

2) окончания *-ымъ*, *-ема*, *-ыма* в творительном падеже множественного числа (вместо *-ыми*, *-ими*, *-еми*): «заросла моя деревня долами горами, и долами и горами, *крутымъ* берега-

ми»; «со *всѣма дѣтьми любезныма*, со *всѣма* да со церковники – «грамотѣями духовныма» (Арханг.).

4. Разновидности окончаний имен прилагательных в именительном падеже множ. числа

в «нынешнем» языке			в церковнославянском			в древнерусском		
М.р.	Ж.р.	С.р.	М.р.	Ж.р.	С.р.	М.р.	Ж.р.	С.р.
-ые	-ыя	-ыя	-ии	-ая	-ыя	-и, -е, -я		
добрые, добрыя, добрыя			добрии добрая добрыя			добрыи добрые добрыя		

Склонение относительных имен прилагательных, оканчивающихся на *-ий*, (типа *вражій, рыбій*) отличается от склонения других прилагательных с таким же окончанием. Отличается тем, что прилагательные на *-ий* либо удерживают звук *и*, либо сокращают его до *ь*. Например, *вражій, вражі-яго* и *вражь-яго, вражі-ему* и *вражь-ему*. Ср. склонение прилагательных качественных: *син-ій, син-яго, син-ему* и т.д. Сокращение звука *и* на *ь* свойственно русскому склонению, этим оно отличается от церковнославянского. Вот почему в разговорном языке распространены формы *рыбій, рыба, рыба, рыба, рыба, рыба, рыба* и т.п. (вм. *рыбия, рыба, рыба, рыба* и др.) [5, с. 232].

Субстантивированные имена прилагательные типа *нищій, кормчій, лѣсничій, лѣшій* и др. склоняются как прилагательные: *нищаго, кормчаго, лѣсничаго, нищему, кормчему, лѣшему, о лѣсничем; нищіе, кормчіхъ* и проч.

Создавая «Опыт исторической грамматики русского языка», Ф.И. Буслаев опирался на два основных принципа: сравнительный и исторический. На протяжении всей своей книги он сопоставляет факты греческого, церковнославянского, древнерусского, русского языков и областных наречий, показывая, как зародилось и развивалось то или иное явление, как оно представлено в русском языке, в том числе в произведениях русских писателей. В результате была создана подвижная картина изменений имен прилагательных на всех языковых уровнях – фонетическом, морфемном и словообразовательном, морфологическом и синтаксическом.

История кратких прилагательных, согласно Ф.И. Буслаеву, включает следующие этапы: 1) в древнейший праславянский период эти слова отличались от существительных только тем, что их основы обозначали признак, а не предмет; морфологически они были подобны существительным, правда, в отличие от последних, имели формы трех родов. Краткие прилагательные склонялись как существительные и выполняли синтаксическую функцию определения; 2) в древнерусском языке краткие прилагательные существовали наравне с полными, но в функции определения они явно проигрывали последним, поэтому наметилась тенденция к постепенному вытеснению кратких прилагательных в область спрягаемых слов, то есть таких, которые употребляются в роли сказуемого; 3) в русском языке эта тенденция окончательно закрепилась, краткие прилагательные стремительно утрачивали формы склонения, хотя сохранились многочисленные следы употребления их в роли определения.

История полных прилагательных начинается с того, что при переводе греческих текстов на церковнославянский язык славянские переводчики столкнулись с категорией определенности / неопределенности, которая существовала в греческом языке, но не была известна в славянских. Показателем определенности / неопределенности в греческом языке был «член», представлявший собой постпозитивный артикль. Подобный артикль был введен и в церковнославянский язык, его функции стало выполнять местоимение *и* (в косвенных падежах *его, ему* и т.д.). Присоединение местоимения к окончанию кратких прилагательных привело, особенно в косвенных падежах, к появлению громоздких окончаний (*добр-а-его, добр-у-ему* и т.п.). Необходимость в выражении определенности / неопределенности постепенно отпала, но на месте «полногласных», по выражению Ф.И. Буслаева, окончаний стали формироваться окончания особого типа, главным грамматическим значением которых стало значение «признака / определения». Именно они явились показателем принадлежности слова к

прилагательным. Сами полногласные окончания подверглись разнообразнейшим фонетическим преобразованием, подробно описанным Ф.И. Буслаевым. Однако, при всех своих фонетических вариациях, они претерпели опрощение и мутацию грамматического значения. Эти процессы «переплавили» прежнее громоздкое единство субстантивного окончания краткого прилагательного и местоимения-члена в качественно новую морфему, которая наилучшим образом обеспечивала полному прилагательному выполнение его главной синтаксической функции определения.

Ф.И. Буслаев выделял два разряда имен прилагательных и никак не обозначил притяжательные, хотя уделил им в своей грамматике достаточно большое внимание. Деление прилагательных на разряды было необходимо Ф.И. Буслаеву только для того, чтобы осветить вопрос о производности относительных прилагательных.

Главную ценность книги составляет описание системы морфем имен прилагательных, в котором были обозначены приставки, корни, словообразовательные и формообразующие суффиксы и окончания. Впервые было заявлено, что имена прилагательные могут производиться не только от адъективных, но и от других корневых морфем – субстантивных, глагольных, числовых, местоименных, наречных. Из этого следует, что семантика корня не является главным аргументом при отнесении слова к определенной части речи. И хотя в ряде случаев она оказывается очень весомой, Ф.И. Буслаев считает главным показателем частеречной принадлежности концовку слова, включающую или только окончание, или же, что наблюдается гораздо чаще, единство суффикса и окончания. Поэтому к прилагательным он относит и порядковые числительные, и местоимения-прилагательные, и причастия.

В «Опыте исторической грамматики русского языка» содержится и подробное описание видоизменений форм сравнительной степени, сопровождавшееся исчезновением парадигмы склонения краткой формы и завершившееся тем, что эта форма стала неизменяемой. Полные формы сравнительной степени утратили свое прежнее значение и превратились либо в прилагательные, либо в формы простой превосходной степени.

История склонения имен прилагательных сводится 1) к резкому сокращению количества парадигм склонения и 2) к внедрению окончаний полных прилагательных в парадигмы склонений прилагательных притяжательных.

«Опыт исторической грамматики русского языка» насыщен описанием многочисленных чередований гласных и согласных звуков, возникших в результате кардинальных преобразований фонетических систем сначала всех славянских языков (закон возрастающей звучности при построении слога и закон слогового сингармонизма), а затем и фонетической системы русского языка, которая пережила падение редуцированных и другие фонетические процессы. Ф.И. Буслаев скрупулезно описывает не только фонетические чередования, но и специфические явления в области морфологии, в частности, обратные процессы, когда, например, относительные прилагательные по аналогии с качественными начинали употребляться в краткой форме, а притяжательные прилагательные в полной.

Ф.И. Буслаева привлекает поэтичность народного языка, которая сказывается в особом звучании падежных окончаний, в употреблении кратких форм прилагательных, в особом складе речи. Ученый уделяет много внимания литературному языку, приводя множество примеров словоупотреблений из произведений талантливых авторов.

С выходом учебного пособия Ф.И. Буслаева «Опыт исторической грамматики русского языка» закончился первый этап научного изучения частей речи в русском языке, который характеризуется нарастанием «понимания того, что части речи не являются всеобщей логико-психологической категорией, но представляют собой такую классификацию слов, в которой так или иначе отражаются грамматические особенности того языка, который является предметом анализа» [10, с. 21].

ЛИТЕРАТУРА

1. Борковский В.И., Кузнецов П.С. Историческая грамматика русского языка. – М.: КомКнига, 2006. – 512 с.

2. Виноградов В.В. Синтаксическая система Ф.И. Буслаева // Виноградов В.В. История русских лингвистических учений: Учеб. пособие для филол. специальностей университетов. – М.: Высшая школа, 1978. С. 69–90.
3. Востоков А.Х. Объ имени прилагательномъ // Русская грамматика Александра Востокова, по начертанию его же сокращенной грамматики полнее изложенная. – СПб.: В Типографии И.Глазунова, 1831. С. 52–88.
4. Иванов В.В. Историческая грамматика русского языка. – М.: Просвещение, 1983. – 399 с.
5. Имя прилагательное // Буслаев Ф.И. Опыт исторической грамматики русского языка. Учебное пособие для преподавателей. Часть I. Этимология. – М.: В университетской типографии, 1858. С. 117–232.
6. Имя прилагательное // Буслаев Ф.И. Опыт исторической грамматики русского языка. Учебное пособие для преподавателей. Часть II. Синтаксис. – М.: В университетской типографии, 1858. С. 225–240.
7. Плотникова В.А. (Робинсон). Прилагательное // Русский язык. Энциклопедия / Гл. ред. Ю.Н. Караулов. – М.: Большая Российская энциклопедия; Дрофа, 1997. – 703 с.
8. Русский язык. Энциклопедия. Гл. ред. Ф.П. Филин. – М.: Советская энциклопедия, 1979. – 432 с.
9. Современный русский литературный язык: Учебник / Под ред. П.А. Леканта. – М.: Высшая школа, 2004. – 462 с.
10. Супрун А.Е. Части речи в русском языке. – М. Просвещение, 1971. – 133 с.

УДК 81.33

К. С. Вялкова

Научный руководитель: канд. филол. наук, доцент Л.В. Коростелева

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТИЛИСТИЧЕСКИ ОКРАШЕННОЙ ЛЕКСИКИ В РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТАХ

Аннотация. Сегодня можно четко проследить тенденцию приближения рекламных текстов к устно-разговорной речи. Имитация непринужденной устной речи приближает язык рекламы к повседневной речи потребителя, облегчая тем самым восприятие текста и привлекая внимание не только целевой аудитории, но и потенциально новой аудитории

В данной статье предпринята попытка осветить употребление стилистически окрашенной лексики в рекламных текстах на примере рекламных кампаний Альфа-Банка 2009 и 2010 года.

Ключевые слова: лексика; стиль; стилистически окрашенная лексика; рекламный текст.

Сведения об авторе: Вялкова Ксения Сергеевна, методист кафедры иностранных языков Нижневартковского государственного университета, магистрант кафедры филологии и массовых коммуникаций Нижневартковского государственного университета.

Контактная информация: 628609, г. Нижневартовск, ул. Мира, д. 3-Б, ауд. 305; тел. 8(3466)273510, e-mail: ksenia.vyalkova@gmail.com.

K. S. Vyalkova

Supervisor: candidate of philological sciences, associate professor L.V. Korosteleva

USING OF CONNOTATIVE WORDS IN ADVERTISING TEXTS

Abstract. Today we can clearly trace the tendency of approaching of advertising texts to verbally spoken language. Imitation of casual speech brings the language of advertising to the everyday speech of the consumers, thereby facilitating the readability of text and attracting the attention of not only target population but also potentially new audience.

This article attempts to describe the use of connotative words in advertising texts. As an example used advertising campaigns of Alfa-Bank in 2009 and 2010.

Key words: vocabulary; style; connotative words; advertising text.

About the author: Vyalkova Ksenia Sergeevna, methodologist, Department of Foreign Languages, Nizhnevartovsk State University, graduate student of the Department of Philology and Mass Communications of the Nizhnevartovsk State University.

Мы живем в мире информационных потоков, ежедневно получая огромное количество информации, среди которой реклама в том или ином виде занимает не последнее место. В связи с этим перед рекламными специалистами встает сложная задача: создать такой рекламный текст, который запомнится потребителям и войдет в повседневную речь, не теряя

при этом связи с рекламным объектом. При этом стоит помнить, что эффективность такого текста опирается на три языковые составляющие: звук, слово, предложение [1, с. 48].

Использование в рекламе товаров народного потребления канцеляризмов или специальных терминов является опасным, поскольку текст усложняется, в то же время использование профессиональной лексики в рекламе для подходящей целевой аудитории, напротив, поможет привлечь внимание и повысить уровень доверия к рекламируемому товару.

Имитация непринужденной устной речи приближает язык рекламы к повседневной речи потребителя, облегчая тем самым восприятие текста.

Рассмотрим один из факторов, влияющих на эффективность рекламного текста, а именно его стилистическое оформление. Стоит отметить, что в большинстве своем в современной рекламе прослеживается тенденция приближения текста к устно-разговорной речи. Такие тексты проще озвучивать, воспроизводить, а отдельные фразы органично вписываются в повседневную речь.

В данной статье мы проанализируем использование стилистически окрашенной лексики в рекламных текстах, на примере серии роликов Альфа-Банка «Общий язык с клиентами» [2] и билбордов «Московско-Питерский словарь» [4].

Альфа-Банк был учрежден 20 декабря 1990 г. как коммерческий банк в форме товарищества с ограниченной ответственностью. Он входит в пятерку крупнейших финансовых структур России по величине активов и собственного капитала. (Источники: журналы «Эксперт», «Профиль», агентство «Интерфакс»).

На сегодняшний день банком обслуживается более 35 тысяч корпоративных клиентов и более 300 тысяч физических лиц. В Москве и других регионах России открыто более 80 структурных подразделений банка, дочерние банки в Башкортостане, Казахстане, Украине, Нидерландах. Представительства банка действуют в Татарстане, Великобритании и США [3].

Идея и серии роликов и билбордов состоит в том, что банк хочет показать своим клиентам: «Мы можем говорить на одном языке; мы прислушиваемся к вам и вашим желаниям, понимаем их и готовы выполнить». С той лишь разницей, что целевая аудитория кампании «Общий язык с клиентами» шире по демографическим (возраст, пол, семейное положение и размер семьи, национальность, профессия, образование); экономическим (занятость, уровень дохода) и психологическим (стиль жизни) признакам. В то время как идея серии билбордов «Московско-Питерский словарь» заключается в объединении двух столиц одним Банком, который знает и понимает оба города, несмотря на то, что жители Москвы и Санкт-Петербурга используют разные слова для обозначения одних и тех же предметов.

Рекламные видеоролики построены по следующей схеме: человек, согласно стереотипу, никогда не обращавшийся в банк (например, оленевод), все-таки туда приходит, преодолев свои страхи и комплексы. Он, как умеет, излагает свои пожелания и, к его изумлению, находит полное понимание. Служащие в кратчайшие сроки разбираются в сути его проблемы и дают профессиональные советы на понятном клиенту языке. В конце каждого ролика демонстрируются лица клиентов, полностью удовлетворенных обслуживанием в банке.

Несомненно, ситуации и персонажи в роликах являются утрированными, однако похожие ситуации могли или могут произойти, поскольку в банк обращаются разные люди. Каждый со своим характером и манерой общения. Выбор в ролике лексики той или иной стилистической окраски связан с характеристикой аудитории. В данном случае герои отождествляют собой разные социальные слои, разделенные по психографическим признакам. «Оленевод» – представитель регионов; «Мороженщик» – владелец малого бизнеса; «Слесарь» – представитель рабочего класса и т.д.

Рассмотрим примеры стилистической окраски некоторых из этих рекламных текстов.

Ролик «Специалист»	
Специалист Существует ли возможность кредитования под волатильные финансовые потоки? Как вы будете проводить андеррайтинг акций? Нам необходимо хеджирование валютных рисков. <i>Перевод:</i> Моей компании нужен кредит и страховка от изменения курса.	Банковский служащий Мы можем предложить вам мультивалютный лимит кредитования с использованием ролloverных кредитных линий. Он и будет коррелировать с волатильностью бизнес-потоков. <i>Перевод:</i> Мы выдадим вам кредит в любой валюте с соответствующими страховыми гарантиями.

В рекламном тексте ролика «Специалист» активно используется профессиональная и терминологическая лексика (*волатильные финансовые потоки, андеррайтинг акций, коррелировать, ролloverных кредитных линий*). В связи с наличием столь большого количества специальной лексики данный текст, скорее всего, в полной мере будет понятен и осмыслен только специалистами, работающими в финансовой области, тем не менее, сложность текста за счет лексики ограниченного употребления может привлечь внимание и более широкой аудитории.

Ролик «Слесарь»	
Слесарь Я, понимаешь, колымил как (цензура)! А Нинка моя, все (цензура) подчистую! Я тут покумекал и (цензура) к вам! <i>Перевод:</i> Я зарабатываю, а жена все деньги тратит! Я хочу открыть рублевый счет в Альфа-Банке и пополнять его каждый месяц.	Банковская служащая (цензура) <i>Перевод:</i> Вы можете выбрать любой из депозитных вкладов и ежемесячно получать высокие проценты.

Второй ролик формирует у потребителя яркий и четкий рекламный образ через использование персонажами просторечной и жаргонной лексики (*колымил, покумекал, подчистую*). Чаще всего жаргонная лексика имеет узкую сферу употребления: говорящий использует такую лексику в основном в общении с людьми своего социального круга. Таким образом, использование жаргонизмов в рекламных текстах служит не только для характеристики или стилизации персонажа, но и для того, чтобы показать близость товаропроизводителя к своим целевым аудиториям.

Жаргонизмы в рекламе – явление частое. Жаргон как своеобразное средство экспрессии является действенным методом воздействия и привлечения внимания. Употребленные в нужной коммуникативной ситуации, жаргонизмы придают тексту выразительность и эмоциональность. А обращение копирайтеров к сленгу – проверенный и действенный ход для достижения целей рекламы.

Остальные ролики также используют стилистически окрашенную лексику: молодежный сленг и созданный на основе анекдотов сленг чукчи («Когда моржа большой, чукча довольный. – У нас моржа всем моржам моржа! Твоя какую денгу хотеть? Зеленую или вторую» (евро)?).

Вторая рекламная кампания «Московско-Питерский словарь» строится на характерных парах слов, которые используют Москвичи и Петербуржцы. Так, на плакатах были размещены следующие пары: *эстакада* или *виадук*, *ластик* или *резинка*, *шаверма* или *шаурма*, *бадлон* или *водолазка*, *проездной* или *карточка*, *салочки* или *пятнашки*. Под каждым плакатом также располагалась подпись «Две столицы. Две точки зрения. Один банк». Данные пары слов не являются жаргонизмами, профессионализмами, сленгом или неологизмами, однако они приобретают стилистическую окраску в сознании носителя языка, подобно иностранным словам вызывают определенные ассоциации, а также характеризуют носителя благодаря сложившимся стереотипам и моделям поведения.

Язык рекламы подвижен и требует постоянного обновления, поскольку средства речевой выразительности имеют тенденцию «изнашиваться», утрачивать свою образность. Это происходит из-за быстрого распространения и механического повторения, которые в итоге приводят к снижению убедительности рекламных текстов. Поэтому специалистам по рекламе приходится все чаще искать новые методы привлечения внимания.

Часто в рекламных текстах можно встретить стилистически окрашенную лексику, как например: устаревшие слова, неологизмы, профессионализмы, термины, разговорные, просторечные или жаргонные слова. Все они, так или иначе, способствуют привлечению внимания целевой аудитории и придают тексту эмоциональную окраску. В целом в современной рекламе можно проследить тенденцию приближения текстов к устно-разговорной речи, к языковым особенностям которой можно отнести употребление обиходно-бытовых лексем и фразеологизмов, а также эмоционально-окрашенной лексики и различных вводных слов.

Обобщая все вышеизложенное, можно сказать, что рекламные тексты, в которых используется стилистически окрашенная лексика, предназначены для узких сегментов целевой аудитории, поскольку содержат в себе специфические слова и термины, которые могут быть непонятны людям, не принадлежащим к освещаемой сфере деятельности. Однако они способны привлечь внимание более широкого круга потребителей благодаря юмористической составляющей или качественно полезной информации, способной заинтересовать потенциальных клиентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сердобинцева Е.Н. Структура и язык рекламных текстов. Учебное пособие. – М.: Флинта; Наука, 2010. – 159 с.
2. АЛЬФА-БАНК: «С КАЖДЫМ КЛИЕНТОМ МЫ НАХОДИМ ОБЩИЙ ЯЗЫК» // Adme. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.adme.ru/tvorchestvo-reklama/alfa-bank-s-kazhdym-klientom-my-nahodim-obshchij-yazyk-66471/> (Дата обращения: 20.04.2016).
3. Альфа-Банк. О банке // Альфа-Банк. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://alfabank.ru/ekaterinburg/about/> (Дата обращения: 17.04.2016).
4. Альфа-Банк расширил Московско-Питерский словарь // Adme. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.adme.ru/tvorchestvo-reklama/alfa-bank-rasshiril-moskovsko-piterskij-slovarik-200305/> (Дата обращения: 10.04.2016).

УДК 81.1

М. А. Еремина

КОНЦЕПТ ТРУДА В СОВРЕМЕННОМ ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ (НА МАТЕРИАЛЕ АНКЕТНЫХ ДАННЫХ)

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о концептуальных признаках понятия «труд» в современном языковом сознании. Представлены результаты анализа данных, полученных путем анкетирования студентов Нижневартковского государственного университета. Автором делаются выводы, касающиеся стереотипных представлений об условиях, цели и результате труда, а также о настоящем и типичном труде. В языковой картине мира труд – это деятельность, имеющая целесообразный характер и требующая затраты усилий. Цель и результат труда из мира материальных объектов переносятся во внутренний план человека. Для носителя современного языкового сознания трудиться значит иметь возможность себя реализовать. Эта потребность в самореализации удовлетворяется путем осознания своих возможностей и приобретения разнообразного опыта. Обязательным условием труда считается полная вовлеченность в процесс, что сопровождается ощущением радости и удовлетворения от труда. Ценится добросовестное и честное выполнение работы. Негативно оценивается труд, основанный на многократном воспроизведении известных стандартов.

Ключевые слова: концепт; концептуальный анализ; языковая картина мира; анкетные данные; понятие труда.

Сведения об авторе: Еремина Марина Артуровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии и массовых коммуникаций Нижневартковского государственного университета.

THE CONCEPT OF LABOUR IN THE MODERN LINGUISTIC CONSCIOUSNESS (BASED ON THE QUESTIONNAIRE DATA)

Abstract. The article discusses the matter of the concept «labour» in the modern linguistic consciousness. The article presents the results of the analysis of data obtained through the survey of students of Nizhnevartovsk State University. The author makes conclusions concerning stereotypical notions about the purpose, conditions and the result of labor, but also about the present and a typical work. According to the native speakers work is an activity having an appropriate nature and require effort. The purpose and result of work from the world of material objects is transferred to the internal plan of the person. For native speakers to work means to have the opportunity to realize themselves. This need for realization is met by awareness of their capabilities and the acquisition of experience. Prerequisite work is complete involvement in the process that is accompanied by a feeling of joy and satisfaction from work. Appreciated the diligent and honest execution of the work. Negatively estimated work based on the repeated playback of known standards.

Key words: concept; conceptual analysis; language picture of the world; questionnaire data; the concept of labor.

About the author: Eremina Marina Arturovna, Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Philology and Mass Communications, Nizhnevartovsk state University.

Лингвистические исследования, направленные на реконструкцию смыслового наполнения концепта, могут основываться на разных типах сведений. Данные системы языка (структура лексического значения и этимология имени концепта, системные отношения между лексическими единицами, репрезентирующими концепт) позволяют «учесть тот пласт в содержании стереотипа, который является наиболее традиционным, закрепленным и сильнее всего автоматизированным» [1, с. 59]. Текстовые высказывания всегда, в той или иной степени, являются результатом сознательной речетворческой деятельности. При работе с анкетными материалами, собранными по соответственно подготовленным вопросам, исследователь имеет дело с признаками концепта, существующими в индивидуальном сознании носителя языка и, по большей части, формально не закрепленными в системе языка. Тем самым он получает возможность рассмотреть стихийное бытование концепта в сознании современного носителя языка.

С целью выявления стереотипных представлений о труде было проведено анкетирование 90 студентов гуманитарных направлений Нижневартовского государственного университета. Респонденты составили две группы, первой из которых (40 человек) была предложена анкета, включающая в себя ряд вопросов с открытым ответом:

1. Труд – это...
2. Настоящий труд – это ...
3. Типичный труд – это ...
4. Он/она трудится, хотя и ...
5. Труд – он всегда... (какой?)
6. Ваша ассоциация на слово «труд»: ...

Вопросы анкеты для второй группы (50 человек) должны были расширить и уточнить представления, реконструируемые из ответов первой анкеты.

1. Трудиться по-настоящему – значит –
2. Труд нужен человеку для...

Анализ ответов респондентов на пункты обеих анкет показал следующее.

1. Труд – это...

Значительное место в ответах на основной вопрос анкеты занимает таксономическое определение труда через категориальный признак ‘деятельность вообще’ (*деятельность 7*;

деятельность человека 3; определенная деятельность 2; сфера деятельности человека; действие).

Наиболее существенным типологическим признаком труда является его способность преобразить в лучшую сторону внутренний мир человека (*реализация себя, самосовершенствование; деятельность, которая помогает ему самореализоваться; работа над собой; то, что облагораживает и дисциплинирует человека; сложная борьба между собой и ленью; умиротворение души; двигатель к совершенству; работа, которая может принести удовольствие*). Подобные суждения совпадают с ответами на вопрос второй анкеты «**Труд нужен человеку для...**» (*саморазвития 21; самосовершенствования 9; самореализации 8; воспитания определенных качеств 3; развития его физической и умственной формы 2; для того, чтобы быть человеком, дисциплинироваться; чтобы побороть лень*). Ряд ответов на этот же вопрос помогает понять, что самосовершенствование предполагает, прежде всего, осознание своих возможностей и приобретение жизненного опыта (*чтобы понять, на что он способен; познания своих возможностей, чтобы понять, что он может; накопления опыта, определенных навыков; можно приобрести навыки; понимать, как достается все самое лучшее; самопознании чего-то нового в работе в общении с другими; ср.: «трудиться по настоящему» значит знакомиться и познавать*).

В определении труда находит выражение общее представление о труде как о деятельности, имеющей определенную цель и направленную на получение результата (*когда человек делает что-то для достижения конкретной цели; достижение поставленной цели; упорство над чем-то; результат 4; ср. ответы когда человек делает что-то для достижения конкретной цели; достижение поставленной цели; упорство над чем-то*). То же представление о труде актуализируется в ответах на вопрос «**Труд нужен человеку для...**» (*того, чтобы достичь своей цели 4; достижения цели 2; достижения какого-то результата, цели; многого добиться в жизни*). Наряду с обобщенными представлениями о целесообразном характере труда современное языковое сознание определяет результаты труда более конкретно. Ими мыслятся материальная выгода (*способ зарабатывать деньги; единственный способ заработка; деятельность, приносящая какую-то выгоду*); карьерный рост 1, благо общества 1.

Труд определяется также через характеристику отношения субъекта к процессу. Типичным представляется ответственное отношение человека к работе (*добросовестная деятельность человека, добросовестное выполнение работы, усердная работа, усердие, упорное старание*).

Согласно утверждениям респондентов, труд воспринимается как неотъемлемая часть существования человека (*жизнь 4, составляющая нашей жизни*). Среди ответов частотное типологическое определение труда (*работа 8, значит работать, труд*).

В ответах респондентов встречается также модально-оценочное представление понятия труда (*благо 2, важно, сложно, но нужно, очень сложно, обязанность, необходимость*).

2. Типичный труд – это...

Два вопроса в первой анкете имели своеобразный характер. Они касались, во-первых, признаков «типичного» труда, во-вторых, «настоящего». Сравнение результатов двух анкет позволяет утверждать, что использование в анкете разных модификаторов – «типичный» и «настоящий» – оказало значительное влияние на набор признаков, названных в ответах респондентов.

В образ типичного труда входит, прежде всего, представление о деятельности, которую необходимо выполнять регулярно и по известным стандартам. При этом нейтральная характеристика такой деятельности (*ежедневный(ая) труд/работа 3; то, что нужно выполнять ежедневно; будничная работа; стандартная деятельность; обычный труд; привычный*) легко переходит в негативно-оценочную (*рутина; монотонный труд; «день сурка»*).

Основанием для негативной оценки является представление о возможном отсутствии новизны, разнообразия, ущемлении творческого, сознательного начала в работе: *творчест-*

во, стесненное рамками обязательств и обстоятельств; бессмысленная работа; трата времени 2.

Образ настоящего труда во многом идеализируется носителями языка. Об этом свидетельствует преобладание ассоциаций с позитивной семантикой (*труд, который приносит удовольствие; тот, который приносит радость и удовлетворение; тогда, когда получаешь от него удовольствие; поощряется*). Необходимость эмоциональной вовлеченности в работу подтверждают также ответы на вопрос второй анкеты: **«Трудиться по-настоящему – значит...»** (*то, что делается от всей души; работа, которую человек делает с душой; работа от души; от сердца; в радость работать; делать это с удовольствием; быть полностью заинтересованным; трудиться от души; быть удовлетворенным*).

Эталонным признаком настоящего труда является степень приложения усилий, как физических, так и душевных (*усердие 3; усилия; усилие воли; трудоемкая работа; трудиться по-настоящему – значит выкладывать все душу, все силы 6; отдавать себя полностью 6; выкладываться на 100% несмотря ни на что 2; приложить все силы, выполняя свою работу 2; тратить свое время и силы; прилагать особые усилия*).

Кроме того, основанием для оценки труда как настоящего становится также добросовестное, ответственное отношение субъекта к труду, честное выполнение своих обязанностей (*честный труд 2; неподдельная деятельность; трудиться по-настоящему – значит добросовестно 5; быть добросовестным; работать на совесть 2; не лениться 4; ответственно работать 2; работать, честно выполняя свои обязанности; не жалея своих сил, делать свою работу от начала до конца качественно, правильно работать не покладая рук; быть трудолюбивым; выполнять все качественно; хорошо и грамотно выполнять свою работу 2; соблюдать оговоренные условия*).

3. Он/она трудится, хотя и ...

В третьем вопросе основной (первой) анкеты используется модель уступительного предложения (поэтому этот вопрос носит условное название *but*-теста). Такая формулировка вопроса предполагает, что респонденты самостоятельно сформулируют признаки, противоположные имеющемуся у них стереотипу труда, иначе говоря, построят предложение со стереотипом в пресуппозиции [1, с 64].

Ассоциации *but*-теста, в основном, связаны с антонимичным концептом лени (*и не хочет, 3; ей лень 7; ленится 4; не хочется; нет желания; не нравится*). Отсутствие желания трудиться связано также с плохим физическим самочувствием (*уставшая; устала; плохо себя чувствует*).

Среди обстоятельств, которые не способствуют желанию трудиться, можно отметить наличие денег (*имеет много денег*), молодой возраст (*молода*); занятость учебой (*учится*); отсутствие достаточного количества времени (*нет времени; редко*); отсутствие положительного результата (*не получает хорошего результата; не все получается*), неудовлетворительное качество выполнения работы (*не очень*).

Наконец, еще одним условием, отягощающим процесс труда, является необходимость приложения значительных усилий (*трудно, тяжело*).

4. Ваша ассоциация на слово *труд*: ...

Среди ассоциаций на слово *труд* наиболее частотными были синонимические ассоциации (*работа 7; над чем надо работать; действие*). Отдельные ассоциации носят антонимический характер (*лень; работа, которую не хочется, а приходится делать*).

Ассоциативный механизм задействовал не только парадигматические, но и устойчивые синтагматические связи слова *труд*. Так возникли ассоциации, в которых труд является частью общеизвестных идиом (*май 2; мир, труд, май; мир и труд все перетрут*).

Кроме того ассоциативные связи слова *труд* актуализировали такие аспекты труда, как наличие цели (*цель; упорство; не сдаваться; терпение*), получение результата (*результат; достижение; успех; отдача; деньги; прибыльный; приносит прибыль*). Ряд ассоциаций под-

тверждает, что одним из результатов труда мыслится внутреннее преобразование человека (*всегда облагораживает; воспитание; сделал человека из обезьяны*).

Представление о труде как о деятельности, требующей затраты энергии, получило подтверждение в ответах (*усердие; старание; усилия 2; энергия; сила*). Качественная характеристика процесса представлена в ответах (*тяжелый; сложный; то, что трудно; интересный*). В ряде ассоциаций устанавливается символическая связь между трудом и землей (*земля 2; земледелие*). Имеются ассоциации модального характера (*польза 3; благо 2; необходимость*). Среди предметных ассоциаций были зафиксированы: *молоток, бутерброд*.

В заключение выделим отдельные признаки концепта, проливающие свет на соответствующий фрагмент современной языковой картины мира.

1. Труд в представлении современных носителей языка – это деятельность, имеющая целесообразный характер и требующая затраты усилий.

2. Цель и результат труда из мира материальных объектов переносятся во внутренний план человека. Для носителя современного языкового сознания трудиться – значит, прежде всего, иметь возможность себя реализовать. Эта потребность в самореализации удовлетворяется путем осознания своих возможностей и приобретения разнообразного опыта.

3. Обязательным условием труда является полная вовлеченность в процесс, что сопровождается ощущением радости и удовлетворения от труда.

4. Ценится добросовестное и честное выполнение работы.

5. Негативно оценивается труд, основанный на многократном воспроизведении известных стандартов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бартминский Е. Принципы лингвистических исследований стереотипов на примере стереотипа «мать» // Славянские этюды. Сб. к юбилею С.М. Толстой. – М.: Индрик, 1999. С. 58–69.
2. Большой толковый словарь русского языка / Гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 2000. – 1536 с.
3. Еремина М.А. Представление концепта «труд» в публицистических текстах // Югра, Сибирь, Россия: политические, экономические, социокультурные аспекты прошлого и настоящего Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 25-летию высшего филологического образования в Ханты-Мансийском округе – Югре. Отв. ред. А.В. Себелева. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. гум. ун-та, 2013. С. 71–74.
4. Жуков К.А. Языковое воплощение концепта «труд» в пословичной картине мира (на материале русской и английской паремиологии): автореф. дис. ... канд. филол. наук – Великий Новгород, 2004. – 26 с.
5. Кожина А.А. Концепт «труд» в белорусском языке. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ethnolinguistica-slavica.org> (Дата обращения: 12.04.2016).
6. Национальный корпус русского языка. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.ruscorpora.ru (Дата обращения: 12.04.2016).
7. Осипова А.А. Формирование и развитие лексического значения ключевого слова-концепта «дело» в русской языковой картине мира // Динамика и функционирование русского языка: факторы и векторы: Сб. науч. статей по материалам Международной конференции 10–12 октября 2007 г. – Волгоград: ВГИПК РО, 2007. – с. 230–234.
8. Словарь русского языка: в 4 т./под редакцией А. П. Евгеньевой. – Т. 1. –А–Й. – М.: Русский язык, 1985. – 699 с.
9. Токарев Г.В. Теоретические проблемы вербализации концепта «труд» в русском языке: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Волгоград, 2003. – 46 с.
10. Чернова О.Е. Концепт «труд» как объект идеологизации: Дис. ... канд. филол. наук. Екатеринбург, 2004.

СПЕЦИАЛЬНАЯ ЛЕКСИКА В РУССКОМ ГОВОРЕ СЕЛА САМАРОВА (НА МАТЕРИАЛЕ МЕСТНЫХ ПИСЬМЕННЫХ ПАМЯТНИКОВ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX вв.)

Аннотация. На основе опубликованных источников и литературы рассматриваются разные подходы к определению специальной лексики диалекта. В статье анализируются тематические группы рыболовной лексики, лексики птичьего, охотничьего, кедрового, ямского промыслов, лексика сенокосения и сеноуборки, выделенные из текста книги Х.М. Лопарева «Самарово, село Тобольской губернии и округа: Хроника, воспоминания и материалы о его прошлом» и писем сибиряков к Х.М. Лопареву. Делается обоснованный вывод, что особенности специальной лексики в русском говоре села Самарова связаны с экстралингвистическими факторами. Представляется актуальной дальнейшая работа по изучению местных письменных памятников конца XIX – начала XX вв. как дополнительных источников изучения русских говоров севера Тюменской области.

Ключевые слова: диалектология; русские говоры Сибири; источники диалектной лексики; специальная лексика; промыслы; тематическая группа; Х.М. Лопарев.

Сведения об авторе: Ефимова Ирина Николаевна, аспирант кафедры филологии и массовых коммуникаций Нижневартковского государственного университета.

Контактная информация: 628624, г. Нижневартовск, ул. Мира, д. 3-Б; тел.: 8(912) 938-74-19; e-mail: efimova3@rambler.ru.

I. N. Efimova

Supervisor: candidate of philological sciences, associate professor S.A. Nikishina

SPECIAL VOCABULARY OF RUSSIAN DIALECT IN SAMAROVO VILLAGE (BASED ON LOCAL WRITTEN MONUMENTS FROM THE LATE 19th TO THE EARLY 20th CENTURY)

Abstract. This article explores the different approaches to the definition of a special vocabulary of dialect and it is based on the published documents and literature. The article analyzes the thematic groups of trade vocabulary (fishing, hunting, fishery of birds, gathering cedar nuts, lexis of haying and etc.). The dialectal words found in the book of C.M. Loparev «Samarovo, village and district of Tobolsk Province: Chronicle, memories and materials about his past» and in the letters of siberians to C.M. Loparev. The author comes to the conclusion that the features of special vocabulary of the Russian dialect of Samarovo village is associated with extralinguistic factors. Further study of local written monuments of the late 19th – early 20th century as additional sources of Russian Siberian dialects (the North of Tyumen region) is especially relevant.

Key words: dialectology; Russian Siberian dialects; sources of dialectal vocabulary; special vocabulary; trades; thematic group; C.M. Loparev.

About the author: Efimova Irina Nikolaevna, postgraduate student, Department of Philology and Mass Communication Nizhnevartovsk State University.

Территории раннего заселения Сибири – Обь-Иртышское междуречье, северные районы Тюменской области, где находилось село Самарово (сейчас Самарово – историческая часть г. Ханты-Мансийска), представляют интерес для изучения истории языка и диалектологии.

Народные говоры останутся основным источником при изучении диалектной лексики в любом ее аспекте. Но в силу специфики функционирования такой лексики (меньше остается носителей диалекта, необходимость специальной подготовки и др.) особое место занимают дополнительные источники ее изучения [2, с. 22]. Поэтому анализ книги Х.М. Лопарева «Самарово, село Тобольской губернии и округа» и сборника «Самаровский петербуржец: письма сибиряков к Х.М. Лопареву» как источников изучения русских говоров севера Тюменской области в лексическом аспекте представляется нам актуальным. Экономико-этнографический характер книги «Самарово...» позволил определить тематическое своеобразие диалектной лексики. Впервые опубликованные 148 писем сибиряков также содержат богатый диалектный материал.

Словарный состав диалекта, как и литературного языка, делится на лексику неограниченного и ограниченного употребления. Слова, сфера использования которых ограничена социально, относятся к специальной лексике, представляющей собой «слова и словосочетания, используемые представителями какой-либо области знаний, профессии, специальности» [7, с. 273].

Как отмечает О.И. Блинова, специальной лексике говора присущ «относительный профессионализм»: большинство слов производственно-промысловой сферы употребляются всеми носителями диалекта [1, с. 45]. Это обусловлено внеязыковым фактором: различными видами работ, с которыми связана специальная лексика говора, занимаются все жители села или их большинство.

Специальная лексика материальной культуры – лексика промыслов, производств и занятий – всегда вызывала интерес у историков языка. Производственная лексика судоходства рассматривалась Б.Л. Богородским (1964), Л.Г. Паниным (1985); горнозаводская терминология – И.А. Курдюмовой (1977), Е.К. Саматовой (1992), Е.И. Головановой (1995) и др.; лексика солеварения – О.Л. Рижняк (1990); специальную сельскохозяйственную лексику прошлых веков исследовали Л.Ю. Астахина (1974), Л.А. Инютина (1993); лексику рыбного и охотничьего промысла – Н.Е. Попова (1971, 1977, 1979), В.И. Гончаров (1983), Л.Г. Панин (1985), Е.П. Андреева (1985), В.И. Петроченко (1994), Е.А. Березовская (2006), М.С. Крапивина (2014); лексику почтового промысла – Е.П. Елисеева (1994); лексику пушного промысла – М.Н. Махонина (1988) и др. Лексика промыслов и ремёсел в говорах Вадского района Нижегородской области рассматривается в исследовании А.В. Маринина (2011); лексика деревенского текстильного ремесла в старожильческих говорах Сибири – в работе Н.А. Баланчик (2004). Лексику ямского и связанных с ним санно-тележным и шорным промыслов, лодочного промысла, охоты, рыболовства, пчеловодства, ткачества и прячества, кедрового промысла и народной медицины, некоторых производств, связанных с сельским хозяйством северных районов Тюменской области подробно рассмотрела А.М. Кошкарева (2003).

Следует отметить, что лексика различных народных промыслов и производств, называющая предметы промысла, орудия труда, различные приспособления, использующиеся в процессе изготовления предметов, сами процессы и действия и т.д., не имеет единого определения у исследователей диалектной лексики. Так, Ф.П. Филин определял ее как «специальную терминологию». Г.Г. Мельниченко, Б.А. Ларин определяли данную лексику как «терминологическую». Т.С. Коготкова называет лексику промыслов и производств «терминологизированной». О.И. Блинова называет исследуемую лексику «производственно-промысловой». В настоящей работе используется определение этой части лексики как специальной. Так «можно определить все многообразие лексики различных видов профессиональной деятельности» [4, с. 5].

В текстах исследуемых источников мы выделили лексику рыбного, ямского, птичьего, охотничьего, кедрового промыслов, а также группу отдельных слов, относящихся к различным видам трудовой деятельности.

Самой обширной тематической группой стала **лексика рыболовства**. Это объясняется экстралингвистическими факторами: рыболовство имеет важное значение в экономической жизни края, на территории которого расположена большая часть Обь-Иртышского бассейна с его богатыми рыбными угодьями, а раньше было главным занятием и источником существования [4, с. 44]. Поэтому лексика рыболовства богата и разнообразна.

Наименования людей, в разной мере участвующих в рыболовном промысле: *башлык* «начальник рыболовецкой артели», *пятовщик* «рыбак, удерживающий правое крыло невода на берегу во время неводьбы за веревку, называемую «пятой»», *подпятник* «помощник пятовщика», *промышленник* «тот, кто занимается промыслом», *прасол* «устар. скупщик рыбы».

Наименования видов деятельности, отдельных процессов в рыболовном промысле, способов добычи рыбы: *осеневать* «ловить рыбу осенью», *выговаривать* «договариваться об

условиях ловли», *окортомить* «арендовать», *запереть рыбу* «способ добычи рыбы – перегородить речку запором», *промышлять рыбу крючьями* «вид ловли с помощью крючьев», *за-мёт* «забрасывание невода с лодки, процесс его опускания в воду», *притон и притонь* «место, процесс выборки невода с рыбой» и др.

Наименования мест рыбного промысла: *ловля, песок* «рыбные угодья», *сад* «специально огороженная часть водоема, куда временно опускается пойманная рыба».

Наименования рыболовных снастей и их частей: *перемет* «крючковатое орудие лова, состоящее из длинной веревки (хребтина), к которой привязаны удочки на небольшом расстоянии друг от друга», *якорница* «толстая веревка, к которой привязывается камень», *пичуга* «небольшой груз для сети из обожженной глины», *верша* «рыболовный снаряд, плетеный из таловых прутьев или из дранки», *прогон* «веревка, за которую тянут невод», тетива «веревка, на которую насаживается полотно сети», *чердак* «орудие для лова рыбы в виде большого сетного мешка на деревянной раме», *морда* «орудие лова, сплетенное из прутьев в виде конуса» и др.

Наименования лодок, используемых в рыбном промысле: *завозня, обласок, однодеревня, переметка, неводник, городовушка* и др.

Классификация рыбы: *садовая рыба* «рыба, выловленная в саду», *насаженная рыба* «рыба, посаженная в сад», *подледная рыба* «рыба, которую ловят после образования на реке льда», *духовая рыба* «рыба, ослабленная недостатком кислорода в воде (зимой подо льдом)».

Сибирские леса богаты птицей, поэтому **ловля птиц** составляла для жителей Самарова второй по важности промысел: «Другой важный предмет промышленности – лов птиц, которых водятся здесь весною и осенью во множестве» [5, с. 51].

Лексика птичьего промысла включает как общенародную (гуси, утки, журавль, снегирь, сеть, ружье, охотник и др.), так и территориально окрашенную, значительная часть которой относится к сибиризмам – заимствованиям из языков коренных народов региона.

Это названия птиц: *плутонос, свизь* «род уток», *кырсем, ляк, чеквой, черняк* «род гусей», *роньжа* «кедровка, птица-ореховка», *тетеря* «тетерев».

Диалектные наименования приспособлений для ловли птиц: *перевес* «сеть для ловли птиц», *поньжа* «крашенная сеть для ловли гусей», *маницик и маньщик* «чучело гуся, используется для охоты на диких гусей», *слопец* «ловушка из бревен; капкан, западня на зверя, птицу».

Локальные наименования способов ловили птиц: *весновка* «весенний промысел», *подгаркивание* «охота с помощью звукоподражательных приманок», *сидеть гусей* «охотиться на гусей», *сидеть поньжею* «ловить птиц сетью с приманкой».

Иные слова, относящиеся к птичьему промыслу: *най* «доля, часть при дележе чего-либо», *шингать* «обрывать пух с птицы». Интересны слова *чурило* и *чурильник*. В наиболее известных словарях говоров эти лексемы не зафиксированы. Толкование дается с опорой на контекст. «Лица, ничего не поймавшие и даже не выдавшие птиц, служат дорогою для остальных предметом шуток и острот: над ними «цыганят» и говорят: «с чурилом!» ...бывали случаи, когда и надо мной цыганили, как над чурильником, не поймавшим ни одной птицы» [5, с. 123].

Охотничий промысел в прошлом играл весьма значительную роль в жизни населения Самарова. Х.М. Лопарев в своей книге «Самарово...» упоминает, что устройство ямщицких слобод с чисто русским населением на берегах нижнего Иртыша началось с тридцатых годов 17 века, но эта территория уже была известна Москве и славилась своими мехами. В целом представленная в исследуемых текстах лексика охотничьих промыслов относится к литературной: охота, охотник, ружье, капкан, пушнина, шкура, зверь, лось, медведь, заяц, волк, выдра, горностаи и др. Но встречаются и диалектные элементы языка: *кошлок* «молодой бобр, не достигший надлежащей величины», *красная лисица* «лиса, имеющая желтовато-оранжевую окраску», *белочная собака* «собака, обученная охоте на белок», *кулеман* «приспособление для охоты», *черкан* «ловушка давящего действия на мелкого пушного зверя», *ур-*

ман «тайга, лесной массив», *соровая плеть* «кнут охотника». Отметим, что последнее выражение лексикографически не зафиксировано.

Кедровый лес, как пишет Х.М. Лопарев, «составляет третий предмет промышленности Самарова, приносящий значительный доход жителям» [5, с. 51]. На **лексике кедрового промысла** сказались такие его особенности, как сезонность, кратковременность, небольшой охват населения, сравнительная молодость в отличие от других промыслов. Важную особенность отмечает А.М. Кошкарёва: «Эта лексика сложилась в Сибири, а не была занесена, как лексика прядения и ткачества, например, из говоров европейской части страны» [3, с. 54].

В исследуемых источниках диалектная лексика кедрового промысла представлена несколькими словами: *колот* «приспособление в виде большого молота для сбивания шишек с кедра», *рожон* «заостренный кол, шест», *выверчивать* «извлекать орехи из кедровой шишки», *паданка* «шишка, которая упала сама».

Одновременно с заселением Западной Сибири происходило устройство путей сообщения. На первых порах, как отмечает А.М. Кошкарёва, «в Сибири в XVII в. могли хоть сколько-нибудь упорядочить один путь – водный» [3, с. 29]. Затем стала входить в употребление езда на лошадях. С устройством Сибирского (Московско-Иркутского) тракта в XVII – первой половине XVIII вв. основным занятием местного населения становится **ямской промысел**. В книге Х.М. Лопарева, представляющей собой хронику развития Самарова, в том числе рассказывается, что ямским поселением село становится в 1637 году. А вскоре после этого Самарово стало играть важную роль в жизни края. Через него проходили транспортные магистрали, связывавшие Обдорский, Сургутский, Енисейский края с Тобольском, Тюменью, Верхотурьем, а через них и с европейской Россией. Таким образом, в произведении содержится большое количество лексики ямского промысла. В письмах сибиряков к Х.М. Лопареву, написанных в 1882–1918 гг., подобная лексика встречается в единичных случаях, что связано с угасанием промысла после проведения Сибирской железной дороги. Отметим следующие диалектные слова и сочетания, связанные с «ямской гоньбой»: *подводная служба*, *подводная гоньба* «(устар.) перевоз людей и грузов по воде», *перевозная промышленность* «извоз», *станок* «почтовая или ямская станция», *поприще* «мера длины, определённое расстояние», *волок* «отрезок пути по лесной дороге между далеко расположенными друг от друга населёнными пунктами, разделяемый несколькими ямскими станциями (станками)», *тяглая душа* «взрослый человек, способный к ямской работе», *понедезьчик* «(устар.) наемный извозчик (лодочник)», *приплавлять* «доставлять грузы по воде» *парусить* «относить ветром в сторону»; наименования лодок: *каюк*, *дощаник*, *паузок*.

Жители Самарова зарабатывали на жизнь ямским промыслом, продажей рыбы, кедровых орехов, держали домашний скот, заготавливали большое количество сена. В текстах исследуемых письменных памятников встречается **диалектная лексика сенокосения и сенокоса**: *сор* «заливной луг, используемый под сенокос, пастбище», *страдавать* «работать во время страды в поле, на сенокосе», *кошенина* «скошенный луг, выкошенный участок», *закос*, *прокос* «определение границ участка для покоса», *пострадка* «наемная работница на время страды», *омет* и *оммет* «большая продолговатая укладка сена», *сметать* «сделать стог», *безсенница* «неурожай на траву, плохая трава, отсутствие сена», *литовка* «коса», *гореть* (о сене) «преть или гнить от самонагревания».

Таким образом, книга Х.М. Лопарева «Самарово, село Тобольской губернии и округа» и частные письма сибиряков к Х.М. Лопареву представляют собой ценные источники для изучения русских говоров севера Тюменской области. Рассматриваемая специальная лексика раскрывает особенности промыслово-хозяйственной деятельности жителей села Самарова и специфику ее языковой репрезентации. Диалектные данные – своеобразные «отпечатки» истории, которые «имеют большую научную ценность, они говорят о том, что прошлое никогда не умирает полностью» [6, с. 213]. Поэтому дальнейшее изучение местных памятников письменности не теряет своей актуальности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блинова О. И. Русская диалектология: лексика: учеб. пособие. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 1984.
2. Ефимова И.Н. К вопросу о дополнительных источниках изучения диалектологии // Научные труды молодых ученых и специалистов. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2015. – С. 22–31.
3. Кошкарева А.М. Очерки сибирской словесности. – Нижневартовск, 2010.
4. Кошкарева А.М. Специальная лексика северных районов Тюменской области. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. пед. ин-та, 2003.
5. Лопарев Х. М. Самарово, село Тобольской губернии и округа: Хроника, воспоминания и материалы о его прошлом. – Репринтное издание 1896 г. – Тюмень, 1997.
6. Михаил З. Методология лингвистической географии в сравнительном изучении языков Юго-Восточной Европы // *Dialectologia slavica*. Сборник к 85-летию Самуила Борисовича Бернштейна. – М., 1995.
7. Шурыгин Н.А. Специальная лексика // Учебный словарь лингвистических терминов и понятий. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. пед. ин-та, 2002.

УДК 81.367

Ю. В. Корнейчук

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ СИНТАКСИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ В ПЕРВЫХ РОССИЙСКИХ ГРАММАТИКАХ

Аннотация. Статья посвящена анализу специфики изложения синтаксической терминологии в первых российских грамматиках. Рассматривается формирование, развитие и конкретизация терминов-слов и терминологических словосочетаний в области синтаксиса. В статье проводится сравнительный анализ употребления терминов «предложение», «подлежащее», «сказуемое» и других в грамматиках А.А. Барсова, А.Х. Востокова, Н.И. Греча, И.С. Пенинского, Ф.И. Буслаева, определяется структура терминологических единиц.

Ключевые слова: термин; грамматика; предложение; подлежащее; сказуемое; терминологический аппарат; дефиниция; синтаксис.

Сведения об авторе: Корнейчук Юлия Васильевна, кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры филологии и массовых коммуникаций Нижневартовского государственного университета.

Контактная информация: 628616, г. Нижневартовск, ул. Мира, д. 3-Б, ауд. 305; тел.: 8(3466)273510, e-mail: julkorneichuk@mail.ru.

Ju. V. Korneychuk

THE FUNCTIONING OF THE SYNTACTIC TERMS IN THE FIRST RUSSIAN GRAMMARS

Abstract. The article analyzes the specifics of syntax terminology presentation in the first Russian grammar books. The author discusses the formation, development and clarification of terms-words and terminological phrases in the field of syntax. The author defines the structure of terminological units and presents a comparative analysis of the use of the terms «sentence», «subject», «predicate» and other grammars in A.A. Barsov, A.N. Vostokov, N.I. Grech, I.S. Pieniny, F.I. Buslaev.

Key words: term; grammar; sentence; subject; predicate; terminological apparatus; definition; syntax.

About the author: Korneichuk Julija Vasil'evna, Candidate of Philology, Senior Lecturer, Department of Philology and Mass Communications Nizhnevartovsk State University.

А.Н. Стеценко отмечал, что уже «в древнерусском языке, зафиксированном в многочисленных памятниках письменности, представлены все основные типы (по своей структуре и выполняемым функциям) простого предложения, известные современному русскому языку» [9, с. 10]. Как указывал В.В. Виноградов, предложение является «главным средством формирования, выражения и сообщения мысли» [3, с. 65].

Сам термин *предложєніє* зафиксирован в большинстве первых российских грамматик в единообразном виде – *предложєніє*. Исключение составляет «Российская грамматика» (время написания 1783–1788) А.А. Барсова, в которой отмечен термин *предложєніє (propositio)*, состоящий из русской и иноязычной части.

А.А. Барсов и А.Х. Востоков, говоря о подлежащем и сказуемом, не используют термин *главные члены предложения*. Видовое понятие *главные части предложения* встречается у

Н.И. Греча в «Начальных правилах русской грамматики» (1835): «Подлежащее, сказуемое и связка суть главные части предложения, а определёния и дополнения – части второстепенныя» [6, с. 87]. В другом своем научном труде – «Практическая русская грамматика» (1834) – Н.И. Греч уточняет, что «изъ отдѣльныхъ же словъ, входящихъ въ составъ предложения, главныя суть тѣ, кои составляютъ грамматическое подлежащее и сказуемое» [5, с. 234].

И.С. Пенинский в «Грамматике славянской» (1827) вкладывает в понятие *рѣчи, или выраженія* дефиницию именно предложения, поскольку далее говорится о трех понятиях или словах, из которых состоит *рѣчь* – это *Подлежащее, Сказуемое* и *Связь* между ними.

Ф.И. Буслаев в «Учебнике русской грамматики, сближенной с церковнославянскою» (1896) наряду с видовым понятием *главные части предложения* использует сложный термин *главные члены предложения* со словом-уточнителем «главные».

А.А. Потенция указывает, что у Ф.И. Буслаева «дается определение предложения, заимствованное из логической грамматики, не заключающее в себе определение глагола, с таким же основанием применимое к языкам, вовсе не имеющим глагола, как и к нашему. Затем из наблюдения сообщается, что наше предложение без глагола невозможно. Если придать надлежащий вес последнему утверждению, то окажется, что первое определение предложения пусто и должно быть выкинуто; но этого не делают и тем производят туман» [8, с. 71].

А.А. Барсов, основываясь на рассмотренном М.В. Ломоносовым понимании предложения, дополняет и конкретизирует учение автора «Российской грамматики» (1725) о подлежащем и сказуемом. В «Российской грамматике» А.А. Барсова учение о главных членах предложения является неотъемлемой частью учения о предложении. А.А. Барсов определяет *подлежащее* как лицо, «о котором, или вещь о которой что нибудь сказывается, т.е. утверждается или отрицается» [1, с. 72]. *Подлежащее (Subjectum)* является однословной терминологической единицей, построенной по модели «русский термин – иноязычный термин». Русский термин *подлежащее* имеет точное структурное и семантическое соответствие латинскому термину *Subjectum* и является его семантической калькой.

С простым и сложным подлежащим связаны слова, выполняющие в предложении синтаксическую функцию подлежащего, а также сказуемого, которые А.А. Барсов объединяет в особую группу с наименованием *терминъ*. «Подлежащее <...> есть сложное т.е. состоять не изъ одного простаго или описаннаго главнаго слова, но изъ двухъ или болѣе, равно важныхъ» [1, с. 159].

Подлежащее понимается А.Х. Востоковым в первую очередь как одна из двух частей предложения с личным глаголом, из чего можно сделать вывод, что лингвист считает приоритетным структурный уровень рассмотрения термина. И только после определения позиции подлежащего в предложении дает его дефиницию: «имя предмета, о котором говорится» [4, с. 116].

Вслед за А.Х. Востоковым, Н.И. Греч определяет подлежащее в качестве структурного компонента предложения. В дефиниции подлежащего можно выделить как дескрипторы, присущие определению А.А. Барсова – «говорится въ предложении», так и дескрипторы из определения А.Х. Востокова – «придается... или... отнимается качество» [5, с. 221].

А.А. Барсов называет *сказуемым (praedicatum)* то, «что о подлежащемъ сказывается» [1, с. 72]. Однокомпонентный термин выражен именем существительным. Так же, как и термин *подлежащее (Subjectum)*, термин *сказуемое (praedicatum)* построен по модели «русский термин – иноязычный термин». Русский термин *сказуемое* структурно и семантически точно соответствует латинскому термину *praedicatum* и является его семантической калькой.

В отличие от А.А. Барсова, А.Х. Востоков определяет *сказуемое* прежде всего как одну из двух структурных единиц предложения с личным глаголом. Лингвист определяет дефиницию сказуемого как «глагол, или все то, что о предмете говорится» [4, с. 116]. Запятая, поставленная в формулировке лексического значения сказуемого перед разделительным

союзом «или», указывает на синонимичность частей предложения. В формулировке дефиниции термина изначально заложено разделение сказуемого на простое и составное.

В тексте «Грамматики славянской» И.С. Пенинского обращается особое внимание на тот факт, что *Подлежащее*, *Сказуемое* и *Связь* между ними еще не являются в авторском понимании терминами, это «понятия или слова» [7, с. 175]. Указанные термины графически выделены: напечатаны с прописной буквы. Можно предположить, что таким образом ученый подчеркивал терминологическую сущность понятий *Подлежащее*, *Сказуемое* и *Связь*, выделяя их из общего потока теоретических сведений, излагаемых в научном труде.

Однако в «Грамматике славянской» дается четкая дефиниция *Подлежащего*, *Сказуемого* и *Связи*, а также полное и четкое описание особенностей этих понятий, что является одним из важнейших критериев характеристики именно терминов и позволяет отнести рассматриваемые терминологические явления к данной категории. Например: «...Подлежащего, то есть самага предмета, о которомъ говорится, Сказуемаго, или того, что говорится о предметѣ...» [7, с. 175]. В первых двух главах научного труда приводится подробное описание правил и условий согласования и управления различных знаменательных частей речи. Термины-слова *Подлежащее*, *Сказуемое* и *Связь* выражены именами существительными.

Н.И. Греч, подобно А.Х. Востокову, рассматривает предложение со структурной точки зрения, однако выделяет уже не две части, как его предшественник, а три части: *подлежащее*, *сказуемое* и *связку*.

Как и в случае с термином *подлежащее*, Н.И. Греч выделяет в *сказуемом* несколько видов: *логическое сказуемое* – *грамматическое сказуемое*, *простое сказуемое* – *сложное сказуемое*, *несоставное сказуемое* – *составное сказуемое*.

В отличие от предшественников, Ф.И. Буслаев считает главным членом предложения именно *сказуемое*, «собственная и первоначальная этимологическая форма» [2, с. 116] которого выражена глаголом.

А.А. Барсов определяет *связь* или *связку* как составную часть сказуемого. Связь в утвердительном предложении выражена *существительными глаголами* *есмь* и *бываю*.

А.Х. Востоков термин *связка* не использует. Глаголы *есть*, *суть*, *быль*, *будеть* лингвист называет *глаголами вспомогательными* и включает их в состав *глагола составного*. В отличие от А.А. Барсова, который определяет связку как структурный элемент сказуемого в целом, А.Х. Востоков выделяет глаголы вспомогательные только в глаголах составных.

В отличие от А.А. Барсова, Н.И. Греч выделяет *связку* не как составную часть сказуемого, а в качестве самостоятельной структурной части предложения. Дескриптором термина *сказуемое* является «качество», а дескриптором термина *связка* является «слово», то есть Н.И. Греч рассматривает термин *связка* с грамматической точки зрения [5, с. 221].

Таким образом, начиная с научного труда А.Х. Востокова «Русская грамматика» однословные термины *подлежащее* (*Subjectum*) и *сказуемое* (*praedicatum*) употребляются авторами лишь в русскоязычном варианте – *подлежащее* и *сказуемое*; структурное и семантическое соответствие латинским терминам *Subjectum* и *praedicatum* в рассматриваемых грамматиках не используется, поскольку российские лингвисты стремятся выработать собственную синтаксическую терминологию и систематизировать ее. Термин *связка* трансформирует уровень своего взаимодействия со сказуемым, проходя путь от составной части сказуемого в «Российской грамматике» А.А. Барсова до самостоятельной структурной единицы в грамматике Н.И. Греча, тем не менее, в научных трудах Ф.И. Буслаева *связка* вновь представляется в качестве элемента составного сказуемого.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барсов А. А. Российская грамматика [Текст] / А.А. Барсов. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 778 с.
2. Буслаев Ф.И. Учебник русской грамматики, сближенной с церковнославянской, с приложением образцов грамматического разбора. – Изд. 8-е, испр. и доп. – М.: Типография Э. Лисснера и Ю. Романа, 1896. – 236 с.

3. Виноградов В. В. Введение [Текст] / В.В. Виноградов. // Грамматика русского языка. Синтаксис. – Т. 2. – Ч. 1. – М.: Изд-во АН СССР, 1954. – С. 5–111.
4. Востоков А. Х. Русская грамматика Александра Востокова, по начертанию его же сокращенной грамматики полнее изложенная. – Изд. 12-е. – СПб: Издание книгопродавца Д.Ф. Федорова, 1874. – 216 с.
5. Греч Н. И. Практическая русская грамматика. – Изд. 2-е, испр. – СПб.: Типография Н. Греча, 1834. – 526 с.
6. Греч Н. И. Начальные правила русской грамматики. – СПб, 1835. – 144 с.
7. Пенинский И. С. Грамматика славянская. – СПб.: Типография департамента народного просвещения, 1827. – 245 с.
8. Потенция А. А. Из записок по русской грамматике: Том 1-2. – М.: ГУПИ Министерства просвещения РСФСР, 1958. – 536 с.
9. Стеценко А. Н. Исторический синтаксис русского языка. – М.: Высшая школа, 1972. – 360 с.

УДК 81.42

Л. В. Коростелева

ОСНОВНЫЕ ПРИЗНАКИ РЕЧЕВОГО ЭКСТРЕМИЗМА (О СПОСОБАХ ОСВЕЩЕНИЯ ВОПРОСОВ МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫХ И МЕЖКОНФЕССИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СМИ)

Аннотация. Массовая доступность экстремистских текстов и их влияние на, как правило, неподготовленную аудиторию определяет необходимость изучения способов освещения вопросов межнациональных и межконфессиональных отношений, общих признаков текстов экстремистского содержания и их прагматики.

В данной статье предпринята попытка освещения способов речевого воздействия, используемых в текстах СМИ для формирования нетерпимого отношения к определенной нации, религии и (или) к их представителям.

Ключевые слова: экстремизм; экстремистский дискурс; социально-политический и религиозный вид коммуникации; межэтническая коммуникация; межконфессиональная коммуникация.

Сведения об авторе: Коростелева Лариса Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии и массовых коммуникаций Нижневартовского государственного университета

Контактная информация: 628609, г. Нижневартовск, ул. Мира, д. 3-Б, ауд. 305; тел. 8(3466) 273510, e-mail: klimovalar@inbox.ru.

L. V. Korosteleva

THE MAIN SIGNS OF THE EXTREMISM SPEECH (HOW TO DESCRIBE INTERETHNIC AND INTERFAITH RELATIONS IN THE MEDIA)

Abstract. Mass availability of extremist texts and its impact on the unprepared audience determines the necessity of studying the ways of issues coverage relating to the interethnic and interfaith relations, common characteristics and pragmatic of extremist texts.

This article attempts to describe the ways of speech influence on the formation of intolerant attitude to a particular nation, religion and (or) their representatives that used in the media texts.

Keywords: extremism; extremist discourse; socio-political and religious form of communication; interethnic communications; interfaith communications.

About the author: Korosteleva Larisa Vladimirovna, Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Philology and Mass Communications, Nizhnevartovsk State University.

Экстремизм, межкультурные войны, связанные с интолерантностью современного общества, являются остройшей проблемой.

Экстремистская деятельность преследует, как правило, политические цели, реализуемые различными средствами и методами, в том числе и агитационно-пропагандистские возможности влияния на массовую аудиторию. Появляются группировки, пытающиеся привлечь как можно больше людей к своей идеологии средствами речевого воздействия. Литература, носящая экстремистский характер, становится массово доступной, поэтому описание

способов освещения вопросов межнациональных и межконфессиональных отношений является достаточно актуальным.

Сложность и специфика экстремизма обусловили междисциплинарный характер данного явления, однако большинство исследований обращено к политико-правовым и социально-экономическим факторам, хотя и в коммуникативной среде также коренятся причины экстремистских проявлений.

Обобщая существующие определения понятий «экстремизм» и «экстремистская деятельность», речевую экстремистскую деятельность (или экстремистский дискурс) можно определить как идеологически мотивированные высказывания, целью которых является пропаганда социального насилия и призыв к агрессивным действиям против государственной власти или какой-либо части общества.

При анализе целеполагания речевых произведений, носящих экстремистский характер, процесс исследования ориентирован на дискурсивную и коммуникативную личность, идеологические установки которой необходимо учитывать, поскольку именно в них реализуется интенция говорящего:

- 1) дать информацию определенного идеологического характера;
- 2) формировать установки экстремистского характера;
- 3) побудить к совершению экстремистских действий.

Прагматика экстремистского дискурса обусловлена коммуникативными целями адресанта и может быть направлена на распространение определенной идеологии – идей о создании «чистой нации», государства Халифат, о распространении исламской (мусульманской) религии во всем мире. Идеологические установки социумов различны, следовательно, содержание речевых высказываний будет иметь различное наполнение, обусловленное их коммуникативной направленностью.

Как правило, речевые произведения экстремистского характера предстают в качестве важной референтной основы и руководством к действию – в частности, к совершению преступлений.

Основой для выявления признаков экстремизма является федеральный закон «О противодействии экстремистской деятельности», где выделено 13 видов деяний, рассматриваемых как экстремистские. Мы выделим те признаки экстремистской деятельности, которые непосредственно связаны с речевой деятельностью, освещающей межнациональные и межконфессиональные отношения.

К такого рода деяниям относятся высказывания: 1) направленные на формирование нетерпимого или неприязненного отношения к представителям каких-либо этнических, расовых, национальных, социальных или религиозных групп; 2) оправдывающие убийство, избиение или выселение лиц определенной национальности или вероисповедания; 3) содержащие информацию о превосходстве одной этнической группы, расы, религии и неполноценности или порочности других, а также призывы к такого рода деяниям.

Целенаправленность высказываний экстремистского характера и признаки экстремистской речевой деятельности дают возможность представить жанровую классификацию таких высказываний:

призыв – агитационно-пропагандистские высказывания социально-политического и религиозного характера;

убеждение – внедрение в общественное сознание идей и формирование установок асоциального, псевдорелигиозного характера;

обещание – высказывания, дающие надежду на лучшую жизнь в рамках нового государства, при выселении или уничтожении народов определенных национальностей и т.д.;

угроза – высказывания, вселяющие беспокойство, страх.

Данные речевые жанры носят информационный характер; они не существуют в структуре текста изолированно: могут использоваться последовательно, вытекать один из другого

(сначала сообщение о том, что лица кавказской национальности – враги, затем – призыв к их уничтожению).

Наиболее популярным способом формирования нетерпимого отношения является «язык вражды», в основе которого лежит противопоставление понятий «свой-чужой», «друг-враг», «мы-они». Исследование «языка вражды» показало, что в нашем обществе отсутствуют традиции морального осуждения такого освещения событий. «Язык вражды» воспринимается как норма политической и социальной жизни, хотя и не совсем принятая норма. Адресатом такого рода речевых произведений является потенциальный единомышленник (т.е. «друг», «свой»), некритически воспринимающий информацию.

Таким образом, любая авторская оценка описываемых явлений или ситуаций будет однозначно оцениваться аудиторией единомышленников как единственно возможное отношение.

Любое событие, связанное с межнациональными отношениями, освещаемое средствами массовой информации (даже если оно никак не оценивается журналистами), может использоваться радикально настроенными группировками для формирования нетерпимого отношения.

Информация, представленная в СМИ «ТУРЦИЯ СБИЛА РОССИЙСКИЙ САМОЛЕТ!», в обыденном сознании российских граждан формирует негативное отношение к народу Турции в целом. В социальных сетях появляются комментарии к данному событию: *Я против Турции!; Турки – враги!*

В данных высказываниях характер вооруженного противостояния переведен в плоскость межнациональной вражды и допускает формирование негативного восприятия целого этноса. Перенос значения с одного понятия на другое по признаку количественного отношения между ними (т.е. использование обобщенного понятия вместо частного) дает возможность вариантам трактовки.

Язык вражды может подкрепляться таким способом речевого воздействия как апелляция к общественному мнению (ср.: «34 % из нас согласны с тем, что «во многих бедах России виноваты люди нерусских национальностей» <...> 54 % поддерживают лозунг «Россия для русских» – ссылка на письма читателей, на данные опроса общественного мнения, противопоставление русские – нерусские национальности). Такая информация будет восприниматься некритически, поскольку в ней нет лексических маркеров личного мнения, оценки; более того, приводятся статистические данные, что формирует в сознании читателя убеждение в том, что во всех несчастьях русских людей виноваты нерусские.

Еще одним способом речевого воздействия при освещении межнациональных отношений в СМИ является «замалчивание», примером которого может стать высказывание из репортажа одного регионального телевидения: «В городах Нижнекамск и Чистополь сидят в тюрьмах десятки мусульман, арестованные в ноябре 2013 года. Их жестоко пытаются током, удушьем, побоями. У некоторых из них сломан позвоночник, ребра и обе ноги». При этом не сообщается, по какой причине мусульмане находятся в тюрьмах, содержатся ли там не только мусульмане. Автор разделяет людей на «своих» (мусульман), страдающих от несправедливого обвинения, и «чужих» (в лице правоохранительных органов), которые несправедливо, жестоко ведут себя по отношению к мусульманам, – создается образ «врага».

Утверждение исключительности, превосходства либо неполноценности человека по признаку его социальной, расовой, национальной, религиозной или языковой принадлежности или отношения к религии является экстремизмом в случае, если является публичным, включает требование изменить объем гражданских прав и обязанностей лица или унижает национальное достоинство иной этнорелигиозной группы [4]. Экстремистскую направленность такого рода высказываний сложно идентифицировать: необходимо отличать идентификацию по национальному признаку.

Ср.: высказывание о том, что «только мусульмане имеют истинную Веру» или лозунг «Русские, помогайте русским!» не могут расцениваться как экстремистские, а высказывания

о том, что «власть во всем мире должна принадлежать мусульманам» или «христианство – вера алкоголиков и проституток», представленные в видеороликах, изъятых в социальной сети «ВКонтакте», могут быть расценены как экстремистские, как унижающие национальное достоинство.

Высказывание «если белый человек хочет стать черным – надо вырезать весь его род. Стать черным – проклятие» содержит утверждение о превосходстве белой расы и необходимости уничтожения представителей других расовых, национальных и религиозных групп, следовательно, расценивается как экстремистское.

Лозунги «Россия для русских!», «Белая раса красивая – берегите ее!» могут иметь экстремистскую прагматику, если они включены в националистический контекст.

Речевой экстремизм ориентирован на психологическое влияние средствами языка, формирует экстремистские идеологические установки, провоцирует на противоправную деятельность. Медiateкст, являясь продуктом функционирования массово-информационного дискурса, формирует определенный образ событий или явлений, поскольку взаимодействие адресата и адресанта обусловлено направленностью на воздействие и убеждение. Для данной цели журналисты, как правило, используют два способа описания событий: тонированное (то есть специфическим образом окрашенное) описание и прямую авторскую оценку.

Для того чтобы медiateкст, освещающий какие-либо события, не попадал под правовое регулирование, большинство российских Кодексов профессиональной этики содержат указания типа: журналисту нельзя «связывать этническую принадлежность кандидата с его политическими и моральными качествами» [5, с. 243].

ЛИТЕРАТУРА

1. Бринев К. И. Судебная лингвистическая экспертиза спорных речевых произведений, содержащих признаки экстремизма // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – Серия «Филологические науки». – 2009. – № 7 (41). – С. 35–39.
2. Бринев К. И. Теоретическая лингвистика и судебная лингвистическая экспертиза: монография. – Барнаул: АлтГПА, 2009.
3. Голиков Л. М. Семиотика экстремистского текста // Юрислингвистика: судебная лингвистическая экспертиза, лингвоконфликтология, юридико-лингвистическая герменевтика (конференция 2012 года). [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://konference.siberia-expert.com/publ/konferencija_2012/doklad_s_obsuzhdeniem_na_sajte/golikov_l_m_semiotika_ekstremistskogo_teksta/5-1-0-137 (Дата обращения: 15.10.2014).
4. Зеленина О. В., Суслонов П. Е. Методика выявления признаков экстремизма. Процессуальные исследования (экспертизы) аудио-, видео- и печатных материалов: научно-практическое пособие. – Екатеринбург: Уральский юридический институт МВД России, 2009.
5. Памятка журналиста телекомпании НТВ // Профессиональная этика журналиста / Документы и справочные материалы. – М.: Галерея, 2002. – 472 с.

УДК 82-343.4

Р. А. Кулашкина

Научный руководитель: д-р филол. наук, профессор О.М. Култышева

К ВОПРОСУ О КЛАССИФИКАЦИИ ФОЛЬКЛОРНЫХ, АВТОРСКИХ И ЛИТЕРАТУРНЫХ СКАЗОК

Аннотация. В статье рассматривается классификация фольклорных, авторских и литературных сказок, раскрывается содержание понятия «сказки как жанра», отмечается особая группа «сказок для взрослых». Статья будет интересна всем, кто интересуется литературой.

Ключевые слова: фольклорная сказка; авторская сказка; литературная сказка; сказка как жанр; сказка для взрослых.

Сведения об авторе: Кулашкина Регина Александровна, аспирант кафедры филологии и массовых коммуникаций Пижневартковского государственного университета.

Контактная информация: 628624, г. Нижневартовск, ул. Ленина, д. 27; тел.: 89634950232; e-mail: vregina@yandex.ru.

R. A. Kulashkina

Supervisor: doctor of philological sciences, professor O.M. Kultysheva

THE QUESTION OF CLASSIFICATION OF FOLKLORE, COPYRIGHT AND LITERARY TALES

Abstract. Classification of folklore, copyright and literary tales is considered in the article. The fairy tale as a genre is highlighted. The feature of the article is the special group of a fairy tale for adults. The article will be of interest to people who are keen on literature.

Key words: folktale; copyright tale; literary tale; the genre of fairy tales; a fairy tale for adults.

About the author: Kulachkina Regina Aleksandrovna, postgraduate student, Department of Philology and Mass Communications Nizhnevartovsk state University.

В научной литературе не раз затрагивался вопрос о признаках, по которым тексты объединяются под единое жанровое начало. Так, по мнению В.Н. Топорова, «создается впечатление, что поиск максимального количества жанрово-разделительных критериев <...> часто ведет к излишествах, скрывающим структурные особенности жанра и иерархию критериев» [4, с. 17]. Л. Хонко предлагает в качестве основных жанровых критериев учитывать содержание, форму, стиль, структуру, функции, частотность, распространенность, возраст, происхождение [4, с. 17].

Вопрос о сказочных жанрах правильно может быть понят только в исторической перспективе, когда весь исторический процесс будет рассматриваться как процесс прогрессивных ступеней, из коих каждая «последующая форма рассматривает предыдущую как ступень к самой себе» [3, с. 17]. Безусловно, сказка у разных народов на разных стадиях развития, на различных ступенях культуры, в разное время выполняла различные функции и оценивалась не одинаково. В связи с этим сходные и даже одни и те же сюжеты исторически всегда выступали с различной значимостью.

Словом, подходя к сказке исторически, мы неизбежно должны заключить в ее границы обширный словесно-повествовательный материал. Жанровая характеристика входящего в понятие сказки материала, однако, в настоящее время еще невозможна.

Литературоведение и общественность до сих пор недооценивают и недопонимают всей сложности проблемы жанра применительно к произведениям фольклора. Если жанровая классификация литературных памятников – дело сложное и зачастую спорное, то с фольклором, в частности со сказкой, дело обстоит ещё сложнее.

В самом деле, всякое литературное произведение имеет так или иначе единое основное русло исторического движения и бытия. Это – русло печати и читательского восприятия. Генеральный путь жизни (печатный знак и чтение) здесь предопределен такой, что он гарантирует в основном сохранность творческого продукта, то есть текста, в процессе его употребления. Правда, этот путь и для произведений литературы становится уже не единственным. Театр, кино, эстрада, домашнее чтение вслух – вот новые, дополнительные русла, в которые с усложнением культуры поступает часто литературное печатное произведение. На этих новых путях литературное произведение уже вступает в деформацию и использование иных искусств, имеющих свои законы общественного и художественного развития. Здесь, в этих искусствах, сам по себе печатный текст перестает быть жанром литературы, и «Ревизор» или «Лес» в постановке Мейерхольда и соответственные печатные произведения Гоголя и Островского суть творческая продукция, органически разнородная, качественно принадлежащая разным искусствам, хотя в пьесах и использовано значительное количество словесно-речевого материала из печатных текстов. Но в любом случае для писателя и поэта главным путем жизни его произведений остаются книга и чтение.

С произведениями фольклора дело обстоит иначе. Важнейший путь и зарождения, и распространения, и жизни произведения здесь – устная передача: сказывание, пение, шутка. Пути, гарантирующего неизменную сохранность текста, нет. Наоборот, можно говорить о неотчетливом, малозаметном, движущемся, вечно возрождающемся и умирающем бытовании.

Между тем в современной фольклористике почти вся сила исследовательского внимания отдана изучению текстов. Все классификации фольклорных, в частности сказочных, жанров ограничиваются только приметами текстов.

Следует также указать на субъективность этого направления. Текст произведения фольклора не может служить отправным критерием жанровой группировки уже потому, что в фольклоре общераспространен закон переходимости текста из одного вида фольклора в другой. Старинная лирическая песня вдруг начинает применяться как плясовая, меняя свое функциональное назначение, и тождество текстов не уберегает от признания принадлежности их к двум жанрам. Детская докучная сказочка⁴ обращается в песню или игру. Былина «разлагается» в сказку, или сюжет повести превращается в былинку. А пословица «ничего не болит, а все стонет» (имеется в виду свинья) иногда бытует как загадка (разгадка: ханжа). Положение о переходимости фольклорных текстов из вида в вид с определенностью показывает, что не только в тексте и его строении надо искать специфику жанровой классификации сказки.

Таким образом, именно на сказке несложно продемонстрировать, что понятие жанра для произведения фольклора не может быть раз навсегда данным, что понятие это динамично, непостоянно и уловимо лишь при учете комплекса во всем многообразии входящих в него слагаемых.

Изучив различные определения такого жанра как сказка, приходим к аналогичному выводу: у исследователей нет единодушия в данном вопросе, что наводит на мысль о рациональности продолжить изучение понятия сказки для выработки более четкого определения, характеризующего ее суть. В общих чертах определение можно сформулировать следующим образом: взятая в таком историческом плане сказка есть рассказ, осуществляющий на ранних стадиях развития, в доклассовом обществе, производственные и религиозные функции, на поздних стадиях, до феодальной включительно, бытующий во всех классах общества с функцией главным образом развлекательной, то есть имеющий содержанием особенные в бытовом смысле события (фантастические, чудесные или житейские), и рознящийся специальным композиционно-стилистическим построением. В современном обществе сказка с разными функциями остается достоянием главным образом народных масс, заходя в литературу в виде особой линии литературного творчества.

Рассмотрим жанровые особенности сказок. Поскольку единой научной классификации до сих пор не существует, жанры или группы сказок исследователи выделяют по-разному. Так, по мнению А.Е. Наговицына, неоспоримую роль в систематизации сказок сыграла работа финского ученого А. Аарне «Указатель сказочных типов» [4, с. 336]. Он построен на материале европейских народов, который подразделен на сказки: 1) о животных; 2) волшебные; 3) легендарные; 4) новеллистические; 5) об одураченном черте; 6) анекдоты.

Важные уточнения в труд А. Аарне внес американский ученый С. Томпсон, создавший в 1958 году «Указатель сказочных сюжетов». В результате типология жанров стала заметно шире: 1) сказки о животных, растениях, неживой природе и предметах; 2) волшебные сказки; 3) легендарные сказки; 4) новеллистические (бытовые) сказки; 5) сказки об одураченном черте; 6) анекдоты; 7) небылицы; 8) кумулятивные⁵ сказки; 9) докучные сказки.

⁴ Детская докучная сказка – это сказка, которая представляет собой лаконичную и шутливую пародию на «долгую» волшебную сказку» [1, с. 184].

⁵ Кумулятивная (рекурсивная, цепевидная) сказка — сказка, в которой диалоги или действия повторяются и развиваются по мере развития сюжета. Эффект этих сказок часто основан на повторах и характерной рифме [3, с. 96]

Советский фольклорист Н.П. Андреев, переводивший на русский язык «Указатель сказочных сюжетов» Аарне, переработал и дополнил его сказками из русского сказочного репертуара. Книга «Указатель сказочных сюжетов по системе Аарне» до сих пор не утратила своего значения. Через полвека появилась работа Л.Г. Барага, И.П. Березовского, К.П. Кабашникова, Н.В. Новикова «Сравнительный указатель сюжетов», посвященная восточнославянским сказкам.

Первостепенное значение имеют исследования В.Я. Проппа, который выделяет шесть групп сказок: 1) волшебные; 2) кумулятивные; 3) о животных, растениях, неживой природе и предметах; 4) бытовые или новеллистические; 5) небылицы; 6) докучные сказки.

Похожую, хотя и несколько отличающуюся от В.Я. Проппа, систематизацию приводит Э.В. Померанцева: 1) о животных; 2) волшебные; 3) авантюрно-новеллистические; 4) бытовые.

Соглашаясь с мнением А.Е. Наговицына, полагаем, что, при всей значимости и разумности построенной В.Я. Проппом систематизации сказочных жанров, ею не ограничивается разнообразие фольклорных сказок. Так, в славянской традиции можно выделить еще сказки богатырские, солдатские, «заветные» (сексуальные) и т.п. А.Е. Наговицын предполагает, что видовой перечень необходимо дополнить сказками абсурда, сказками-перевертышами, которые некогда существовали в среде скоморохов и обавников (коробейников-книгонош) и сохранились, а также создавались и в наше время [4, с. 336].

А.Е. Наговицын отмечает, что все упомянутые авторы особое место в жанровом многообразии отводят волшебным сказкам [4, с. 336]. В.Я. Пропп, в частности, полагает, что такие сказки «выделяются не по признаку волшебности или чудесности..., а по совершенно четкой композиции». В основе волшебной сказки, по мнению ряда исследователей, лежит образ инициации как разновидности обряда перехода из одной социальной роли в другую. Поэтому в ней появляется образ «иного царства», куда следует попасть герою, чтобы приобрести невесту или сказочные ценности, после чего он должен вернуться домой. Повествование такой сказки «вынесено целиком за пределы реальной жизни». Характерными особенностями волшебной сказки считаются: словесный орнамент, присказки, концовки, устойчивые формулы и метафоры. Справочная литература подчеркивает, что это сказка генетически восходит к разным источникам: к разложившемуся мифу, магическим рассказам, обрядам, книжным источникам; волшебные сказки бывают мужскими или женскими по герою и свадебными или авантурными по целеустановке. Очевидная нечеткость предлагаемого критерия открывает простор для дальнейших поисков.

Кроме того, нельзя не отметить, что волшебные сказки не являются исключительно достоянием фольклора. Множество талантливых писателей сочиняли их, внося вклад в мировое литературное наследие: Г.Х. Андерсен, С. Лагерлеф, Т. Янсон, Ю. Олеша и другие. В остальных позициях исследователи несколько расходятся [4, с. 336].

Современная наука различает следующие типы сказок: 1) о животных; 2) волшебные; 3) новеллистические; 4) легендарные; 5) сказки-пародии; 6) детские сказки.

Первый тип (сказки о животных) признается древнейшим, происходящим от первых примитивных литературных опытов наших далеких предков. Они сложены из распавшихся мифов и в процессе развития испытали влияние поэтического наследия Средневековья (в частности, «Романа о Ренарте-Лисе» и т.п.). Полагаем, что это верно лишь отчасти и в дальнейшем обратим на это внимание при рассмотрении авторской структурно-функциональной типологии сказок.

Сказка новеллистическая, по устоявшемуся мнению, возникшая в средние века, предполагает бытовые сюжеты с присутствием в них чего-либо необычного. Наряду с пространственными сюжетами типа «Терпеливая жена», о глупых чертах и великанах, ловких ворах и проч., в качестве разновидностей здесь выделяют анекдотические (о пошехонцах, попах и т.д.) и эротические («Заветные сказки» А.Н. Афанасьева). На наш взгляд, здесь возможны уточнения.

Легендарная сказка определяется как поздняя, возникшая в середине XIX века. Корни ее, согласно этой концепции, следует искать в мифах или религиозной литературе христианства, мусульманства, буддизма, иудаизма и т.д. К сожалению, в этом перечне опущены былины, между тем как многие из легендарных сказок произошли именно в результате переложения (адаптации) былинных и эпических повествований. Это также свидетельствует о необходимости более четкого определения признака для отнесения сюжета к легендарной сказке.

Сказки-пародии, относимые в принятой классификации к самому новому жанру, – это те, что «пародируют сказочную форму (например, коротушки или бесконечные, так называемые докучные сказки) или содержание сказок («Фома Беренников»), «сказки-дразнилки». Вместе с тем отмечается, что небылицы, также включаемые в состав данного типа, могут иметь даже очень древнее происхождение, то есть пародийный жанр в сказке зародился никак не позже новеллистического, ведь в «Романе о Ренарте-Лисе» содержалась сатира, в том числе на «Disciplinaclericalis» Петра Альфонса.

К детским относят сказки, рассказываемые детьми, а также взрослыми для детей. Они считаются слабо изученными, тем не менее, выделяются в самостоятельный тип («Петушок подавился зернышком», «Коза и козлята», «Теремок», «Коза за орехами»).

Отметим также, что выделяемые Наговицыным в отдельные группы солдатские и «заветные» (сексуальные) сказки вместе могли бы составить группу «сказок для взрослых», аналогично тому, как в приведённой современной классификации выделяются детские сказки, поскольку их объединяет общая черта – наличие некоторого элемента фривольности, непристойности, грубоватой «солдатской» шутки. Кроме того, можно было бы в эту группу объединить и сказки для взрослых, содержащие политический подтекст с опорой на реалии конкретной исторической эпохи.

Тем не менее, в рамках проводимого нами исследования наиболее точной представляется типология сказки, выдвинутая Е.И. Ларионовой. Исходя из того, что субстратом возникновения литературной сказки является фольклорная сказка, она рассматривает литературную сказку в качестве продукта взаимодействия двух типов художественной словесности: фольклора и литературы. Е.И. Ларионова выделяет такие типы сказок, как: 1) народная сказка; 2) фольклористическая сказка; 3) обработка народной сказки: а) пересказ и б) литературная обработка; 4) литературная сказка: а) собственно литературная сказка и б) авторская сказка.

При этом автор исследования подчеркивает, что «если в фольклористической сказке и пересказе превалирует в основном коллективное начало, то в литературной обработке, в литературной и авторской сказке наблюдается перевес в сторону индивидуального начала». Помимо этого, существенным является тезис о том, что «фольклористическая сказка и пересказ расцениваются как своего рода подступы к жанру», а литературная обработка, литературная и авторская сказка относятся непосредственно к сфере литературной сказки, поскольку в данных типах индивидуальное начало преобладает. Подобное разграничение принципиально отличается от идей представителей структурной фольклористики (В.Я. Пропп, Е.М. Мелетинский, С.Ю. Неклюдов), для которых факт отделения сказки и мифа был существенным для того, чтобы рассматривать сказку как самостоятельный жанр.

ЛИТЕРАТУРА

1. Капица Ф.С., Колядич Т.М. Русский детский фольклор: Учебное пособие для студентов вузов. – М., Флинта; Наука, 2002.
2. Ларионова Е.И. Из истории турецкой литературной сказки // Вестник Московского университета. – 2008. – № 3. – Сер. 13. С. 7–12.
3. Литературный энциклопедический словарь / Под ред. В.М. Кожевникова и П.А. Николаева. – М.: Советская энциклопедия, 1987.
4. Наговицын А.Е., Пономарева В.И. Типология сказки. – М.: Генезис, 2011.
5. Пропп В. Я. Русская сказка. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1984.

В. МАЯКОВСКИЙ И В. НАРБУТ: ПРОТИВНИКИ БЫТА И СТОРОННИКИ БУДУЩЕГО

Аннотация. В статье рассматриваются творческие взаимосвязи акмеиста В. Нарбута и футуриста В. Маяковского. Анализ поэтических текстов с привлечением культурно-исторического, сравнительно-исторического и герменевтического методов позволяет сделать вывод о том, что художественные миры поэтов содержат много общих черт. Это касается «безоговорочной» любви к миру земному, неприятия мещанского быта, «слитности» образа лирического героя с отражаемым в стихах явлением, а также любви поэтов к категории будущего.

Ключевые слова: В. Маяковский; В. Нарбут; акмеизм; футуризм; художественный мир; лирический герой; категория будущего.

Сведения об авторе: Култышева Ольга Михайловна, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры филологии и массовых коммуникаций Нижневартковского государственного университета.

Контактная информация: 628609, г. Нижневартовск, ул. Мира, д. 3-Б, ауд. 305; тел. 8(3466)273510, e-mail: kultisheva@inbox.ru.

О. М. Kultysheva

V. MAYAKOVSKY AND V. NARBUT: OPPONENTS OF BEING AND SUPPORTERS OF THE FUTURE

Abstract. The article deals with the creative relationship Acmeists V. Narbut and futurist V. Mayakovsky. Analysis of poetic texts with the involvement of the cultural and historical, comparative-historical and hermeneutic methods leads to the conclusion that the art worlds of poets contain many similarities. This applies to «unconditional» love of the world Earth, rejection of bourgeois life, «fusion» of the image recorded with the lyrical poems phenomenon, as well as poets love to the future category.

Key words: V. Mayakovsky; V. Narbut; Acmeism; Futurism; the art world; the lyrical hero; the category of future.

About the author: Kultysheva Olga Mikhaylovna, Doctor of Philology, Associate Professor, Professor, Department of Philology and Mass Communications, Nizhnevartovsk State University.

Поэт и прозаик В. Нарбут пришел в акмеизм не сразу. Будучи студентом Петербургского университета, он становится членом «Кружка молодых» – литературно-художественного студенческого объединения, вслед за символистами имевшего целью служение вечным идеалам «чистого искусства». На протяжении нескольких месяцев 1911 года «Кружок молодых» издавал собственный журнал «Gaudeamus», в котором кроме прочих участвовали младосимволисты А. Блок и Вяч. Иванов, а также родоначальник набирающего силу акмеизма Н. Гумилев. В процессе общения с поэтами-модернистами В. Нарбут, один из редакторов журнала, увлекся идеей эстетического «бунта» против «старшего» поколения символистов, чьи идеи первоначально проповедовал «Кружок», и в 1911-м же году вошел в образованный Гумилевым «Цех поэтов».

Однако собственно об акмеизме в ранних стихах В. Нарбута говорить нельзя. Скорее, своим подчеркнуто реалистическим характером они предваряют акмеистическую лирику поэта. Так, В. Брюсов писал о первом сборнике стихов Нарбута («Стихи. Кн. 1»), вышедшем в 1910-м году: «Г. Нарбут выгодно отличается от многих других начинающих поэтов реализмом своих стихов. У него есть умение и желание смотреть на мир своими глазами, а не через чужую призму. Ряд метких наблюдений над жизнью русской природы рассыпан в его книге» [1, с. 338]. Показательно использование Брюсовым в рецензии на книгу слова «рассыпан» – сборник не представлял из себя тематической целостности: «Г. Нарбут с каким-то скучным безразличием относится ко всем темам своих стихов. Ему словно все равно, о чем ни писать: подметит что-нибудь в вечере – напишет о вечере; заметит особенность в наступлении бури – сложит строфы о буре» [1, с. 338]. Собственно же нарбутовская тематика и акмеистический стиль складывается в творчестве поэта к моменту выхода в 1912 году второго сборника сти-

хов – «Аллилуйя»¹. Книга была встречена единомышленниками-акмеистами положительно. Среди приветствовавших книгу был один из идейных вдохновителей «Цеха поэтов» С. Городецкий. В статье «Некоторые течения в современной русской поэзии» (1912) он с иронией отзывался о первом сборнике Нарбута и отмечал акмеистический характер второго: «В. Нарбут, выпустивший сначала книжку <...>, в которой предметов и вещей было больше, чем образов, во второй книжке («Аллилуйя») является поэтом, осмысленно и непреклонно возлюбившим землю» [4, с. 206]. Продемонстрированная в сборнике безоговорочная любовь Нарбута к земле соответствовала провозглашенному Городецким в той же статье акмеистическому принципу «приятия» мира «во всей совокупности красот и безобразий» [4, с. 205].

Этот принцип любви к земле и земному, несмотря на явные противоречия, несправедливости реальной жизни и земного бытия человека, был близок и В. Маяковскому. Земля неоднократно предстает в его произведениях как живое существо, полное недостатков, но, несмотря ни на что, горячо любимое и жалеемое лирическим героем-поэтом, принимающим на себя страдания за всю «обезлюбленную» землю:

Земля!
Дай исцелю твою лысеющую голову
лохмотьями губ моих в пятнах чужих позолот.
Дымом волос над пожарами глаз из олова
дай обовью я впалые груди болот.
Ты! Нас – двое,
ораненных, загнанных ланями...
(«От усталости», 1913) [7, т. 1, с. 51].

Или:

Голой головою глобус.
Я над глобусом
от горя горблюсь.
Мир
хотел бы
в этой груди горя
настоящие облапить груди-горы.
Чтобы с полюсов
по всем жильям
лаву раскатил, горящ и каменист,
так хотел бы разрыдаться я,
медведь-коммунист.
(«Про это», 1923).
[7, т. 4, с. 178].

Однако, в отличие от Нарбута, любящего землю как таковую, Маяковский любит не абстрактную и прекрасную голубую планету Земля, а ее конкретно-социальное проявление – тысячи тысяч страждущих земель, «мужчин, залежанных, как больница, / и женщин, истрепанных, как пословица» («Облако в штанах», 1914 – 15) [7, т. 1, с. 176]. Несмотря на сложно складывающиеся взаимоотношения с «каторжанами города-лепрозория», лирический герой не отказывается от своей великой любви к людям:

... не было ни одного,
который

¹ Название сборника восходит к высказыванию С. Городецкого о том, что акмеисты – это «новые Адамы», призванные «пропеть жизни и миру аллилуйя» – О. К.

не кричал бы:
«Распни,
распни его!».
Но мне –
люди,
и те, что обидели, –
вы мне всего дороже и ближе.
[7, с. 184].

Роль, которую поэт взял на себя – быть «голосом масс», певцом «безголосой улицы» – обусловила постоянно проявляющееся противоречие в отношениях героя Маяковского (а в конечном счете и самого «я» автора: «Маяковский писал себя и окружающее», – утверждал Д. Бурлюк [2, с. 8]) с Богом. Эта социальная программа предполагала выражение отношения к Богу через призму настроений обычных людей, часто в произведениях поэта предстающих в образе толпы, которая... «клубилась, визжа и ржа» («Ко всему» (1916) [7, т. 1, с. 103]). Поэт чувствует Бога в своей душе («может быть, Иисус Христос нюхает / моей души незабудки» [7, с. 190]), но не может отказаться от принятой на себя роли. В этом самоотречении, по Маяковскому, и состоит призвание современного поэта, что сближает его с евангельским Искупителем: «Царь бо царствующих и Господь господствующих идет заклаться и датися в снедь верным» [8]. Отсюда – неизменно сопутствующий «земной» теме ясно выраженный *мотив жертвенности*: «Я – где боль, везде; / на каждой капле слезовой течи / распял себя на кресте» [7, т. 1, с. 185].

Помимо безоговорочной любви к земле роднит поэтов ненависть к уродству быта. Сборник «Аллилуйя» включает в свой художественный мир малороссийские бытовые жанровые сценки (посему многими критиками отмечалось влияние на Нарбута ранних «малороссийских» произведений Н. В. Гоголя). Малороссийский быт обрисован в них с натуралистичностью, соответствующей акмеистическому принципу «мудрой простоты» художника, со «святой невинностью» первобытного человека, созерцающего мир. Так, С. Городецкий в упоминавшейся статье «Некоторые течения в современной русской поэзии» пишет об отношении В. Нарбута к быту: «Описывая украинский мелкопоместный быт, уродство маленьких уютов, он не является простым реалистом. <...> от реалиста Вл. Нарбута отличает присутствие того химического синтеза, сплавливающего явление с поэтом, которое и сниться <...> самому хорошему реалисту не может» [4, с. 206].

В. Маяковский тоже неоднократно выступает в своих произведениях против быта. Так, в стихотворении «О дряни» (1920–1921) поэт неслучайно обращается к предметно-бытовой детализации: описывает пианино, самовар, «тихоокеанские галифища», «платье с серпом и молотом» – таков предел мечтаний нового советского бюрократа. Даже портрет Маркса в алой рамке оказывается одним из символов мещанского быта. Здесь Маяковский использует фантастический прием. Маркс на портрете оживает и кричит: «Скорее головы канарейкам сверните – / чтоб коммунизм канарейками не был побит!» [7, т. 2, с. 75]. Канарейка здесь – символ мещанского быта, речь идет о борьбе с новым мещанством.

В другом «антибытийном» произведении – поэме «Про это» (1923) – поэт выступает против привязанности любви к бытовому комфорту, традиционной семье, основанной часто на расчете, в лучшем случае на силе привычки. Лирическому герою-поэту противостоят образы, олицетворяющие ненавистный ему быт нэповской Москвы – главного врага новой любви как всеохватного, всеобщего чувства, лишённого собственнического оттенка. Во-первых, быт воплощается в поэме в образе семьи (причем семьи вообще: «Не вы – / не мама Альсандра Альсеевна. / Вселенная вся семьею засеяна»). Герой приходит к родным на Пресню и уговаривает их сейчас же пойти помочь «человеку на мосту» (он же «Человек из-за 7 лет»), который воплощает в себе, с одной стороны, трагизм любовной муки, а с другой сто-

роны, символ высоких этических принципов совести. Однако порыв героя помочь ему остается непонятым:

– Володя,
 родной,
 успокойся!
 Но я им
на этот семейственный писк
 голосков:
– Так что ж?!
 Любовь заменяете чаем?
Любовь заменяете штопкой носков?
 [7, т. 4, с. 158].

Во-вторых, бытовой тиной подернуты образы так называемых мещан, приспособленцев, «людей без идеалов», сторонников «попить, поесть и за бб». Их характеризует деталь, перешедшая в поэму из стихотворения «О дряни»:

На стенке Маркс.
Рамочка ала.
На «Известиях» лежа, котенок греется...
 [7, т. 2, с. 74].

Ср. в «Про это»:

Маркс,
впряженный в алую рамку,
и то тащил обывательскую лямку.
 [7, т. 4, с. 161].

В-третьих, объективно относится к числу обывателей-мещан героиня, несмотря на то, что поэт бережно отделяет ее от ужасного соседства гостей-«воронов» («Только б не ты», – молит он, не желая отдавать любимый образ «на растерзание» обществу, льнущему к ней):

– Смотри, даже здесь, дорогая,
стихами грома обыденщины жуть,
имя любимое оберегая,
тебя
в проклятьях моих
обхожу.

 [7, с. 170].

Наконец, двойники героя – 1) поэт-медведь, 2) комсомолец-самоубийца из Петровского парка, похожий одновременно на Иисуса и Маяковского, 3) близнец, увиденный в «обывательской семейке» у Феклы Двидны («Но самое страшное: по росту, по коже, / одеждой, сама походка моя! – / в одном узнал – близнецами похожи – / себя самого – сам я» [7, с. 161]), 4) «Сам я», идущий в главке «Пресненские миражи» навстречу поэту «с подарками под мышками», – кроме «Человека с моста» – тоже символизируют устаревшее, «уютное» в герое, которое он выносит на суд обществу, надеясь таким образом от него избавиться.

Нельзя утверждать, что противостояние лирического героя Маяковского с бытом и привычным в самом себе завершилось полной победой. Герой настолько «измотан» враждой с самим собой, что у него не хватает духа признать поражение в этой борьбе; признать, что подсознательно он во что бы то ни стало стремится «сохранить, какими бы они ни были, старую любовь, старую семью, личное счастье», не укладывающиеся в рамки задуманного

«общественно-личного симбиоза». «Человек с моста» в упор бросает герою обвинение:

Ты, может, к ихней примазался касте?
Целуешь?
Ешь?
Отпускаешь брюшко?
Сам в ихний быт,
в их семейное счастье
намереваешься пролезть петушком?
[7, с. 151].

Это обвинение тяжело для героя, но в нем – правда, которую герой осознает. Ведь борясь против быта и, в частности, за новую форму семьи («Исчезни, дом, родимое место!»), он чувствует не только облегчение от этого гипотетического исчезновения, но и *опустошенность*: «Будь проклята, / опустошенная легкость!».

В свою очередь, «химический синтез», сплавливающий описываемое явление с поэтом, на который указывал С. Городецкий как на характерную черту лирического героя книги Нарбута «Аллилуйя», легко узнаваем в тех образах поэмы «Про это», которые символизируют борьбу героя Маяковского с бытийным, прочно вросшим в сознание его самого. Так, например, образ «поэта-медведя» олицетворяет собой инстинкт ревности, любовного собственника, который отбрасывает героя еще дальше времен «Баллады Редингской тюрьмы» (так называется одна из глав поэмы) – к «временам троглодитским». Герою стыдно признаться себе в том, что он, борец за новую любовь, по-прежнему отвергает право любимой женщины на свободу чувства: «Красивый вид. Товарищи! Взвесьте! / В Париж гастролировать едущий летом / поэт, почтенный сотрудник «Известий», / царапает стул когтем из штиблета» [7, с. 146]. Но здесь также наблюдаем ассоциацию по силе: поэт-медведь «вламывается» в ненавистный ему обывательский мир, ломая его устои с неуклюжестью зверя.

Наконец, роднит Нарбута и Маяковского «бескорыстная любовь к будущему» [4, с. 206], о которой как о характерной для художественного мира В. Нарбута говорил в своей статье С. Городецкий. В данном случае Городецкий подчеркивает обращенность акмеистической поэзии в будущее, ее гипотетическую востребованность будущим: «Надо было иметь много отваги и бескорыстной любви к будущему, чтобы в то время, когда расцвета <...> достигла лиро-магическая поэзия (укол символистам. – О.К.), исповедать и в лирике завет Теофиля Готье» [4] (на Теофиля Готье как на одного из учителей акмеистов указывал в статье «Наследие символизма и акмеизм» (1912) Н. Гумилев [6, с. 44]).

Но категория будущего была одной из центральных и в эстетике и поэтике футуризма! Попытки создать искусство, устремленное в будущее, сочетались в манифестах и стихах футуристов с отрицанием искусства прошлого как отжившего и утратившего актуальность, а значит, ценность для человечества [см. об этом: 5, с. 287]. Русский футуризм вообще рассматривал прошлое лишь как пространственный момент настоящего.

Категория будущего была одной из самых важных и в художественном мире Маяковского, который вошел в историю литературы как поэт, чьим идеалом, целью и надеждой было будущее. Чутко реагируя на происходящее в настоящем, он чувствовал «пульс своего времени» как энергию устремленности в будущее. Это именно он в «Мистерии-буфф» (1918) мечтал о «сказочных», двухтысячных годах. Это он в своей драматической феерии «Баня» назначал людям XX века свидание в XXI-ом: «Товарищи! Приходите вовремя – ровно в 12 часов на станцию 2030 год» [7, т. 11, с. 401]. Хотя время в его стихах лишено односторонности, и Маяковский осознает невозможность объективного выражения современности без подоплеку прошлого, а будущего – без опоры на настоящее, он вводит почти в каж-

дое свое большое произведение подчиняющий себе тенденции к злободневности и объективности образ будущего.

Внимание поэта к теме будущего поразительно. Герои всех пьес Маяковского (будь то «Мистерия-буфф» (1918), «Клоп» (1928–1929) или «Баня» (1929–1930) так или иначе сталкиваются с проявлениями этой темы: либо через преодоление нынешних пережитков ради будущего гармоничного существования, либо через встречу с выходцами из будущего, его посланцами («Человек просто» в «Мистерии-буфф», общество будущего в «Клопе», Фосфорическая женщина в «Бане»). Р. Якобсон в своей статье «О поколении, растратившем своих поэтов» (1930) писал: «Я поэта – это таран, тарахтящий в запретное Будущее, это «брошенная за последний предел» воля к воплощению Будущего <...>: «надо вырвать радость у грядущих дней» [10, с. 12].

Ориентированность поэта на грядущее обусловила, по словам М. Цветаевой, то, что «своими быстрыми шагами Маяковский ушагал далеко за нашу современность и где-то, за каким-то поворотом, долго еще будет нас ждать» [9, с. 294]. Цветаева была убеждена, что в силу устремленности Маяковского в будущее он обогнал во времени не только современников, но еще несколько последующих поколений, вследствие чего, говоря о поэте, «нам <...> придется думать на век вперед. <...> И оборачиваться на Маяковского нам, а может быть, и нашим внукам, придется не назад, а вперед» [9, с. 294].

С будущим Маяковский связывал возможность реализации идеала новой любви нового человека (отсюда и обращение лирического героя Маяковского в финале поэмы «Про это» к «товарищам потомкам») – это новая семья, основанная на любви, соединяющей человека с миром как *семьей человечества*:

Чтоб мог
в родне
отныне
стать
отец
по крайней мере миром,
землей по крайней мере мать.
[7, т. 4, с. 184].

Герой поэмы Маяковского, не сумев реализовать программу по реорганизации любви в настоящем, согласно своему романтическому характеру, ориентирует надежду на *будущее*, когда недостатки его времени будут преодолены и «Человек будущего» ощутит счастье, непознанное самим Маяковским, но, в том числе, и его поэзией подготовленное:

Воскреси
хотя б за то,
что я
поэтом
ждал тебя,
откинул будничную чушь!
Воскреси меня
хотя б за это!
Воскреси –
свое дожить хочу!
[7, т. 4, с. 184].

В этой вере проявился своеобразный поэтический идеализм Маяковского. Р. Якобсон считал любовь, которую «не вычеркнуть, от нее никуда не деться», «основной иррациональной темой Маяковского» [3, с. 278].

Таким образом, на основе проведенного анализа можно заключить, что художественный мир В. Нарбута содержит много общих черт с художественным миром поэзии В. Маяковского. В числе основных «общих» черт назовем «безоговорочную» любовь к миру земному, неприятие мещанского быта, «слитность» образа лирического героя с отражаемым в стихах явлением, а также любовь поэтов к категории будущего. Однако каждое из перечисленных положений имеет свою мотивацию в привлечении поэтами данной категории в сферу внимания. Если Нарбут любит землю как таковую, потому что она есть объективный мир, на который обращено внимание акмеистов, а также потому, что она состоит из множества самоценных с точки зрения акмеизма реальных явлений, то Маяковский возлюбил, прежде всего, землю, страдающую от социальной несправедливости, и поставил своей целью стать «искупителем» ее страданий, лично ответственным за все, что происходит на «обезлюбленной» планете. Он любит земного человека – того, кто заперт в «адище города» и не видит путей в будущее. Поэтому, если Нарбут описывает уродство мелкопоместного быта с точки зрения бытописателя, живо интересующегося любыми явлениями действительности, то Маяковский решительно выступает за искоренение быта в современной жизни и борется с проявлениями «уютного» в том числе и в себе, так как эта борьба – залог будущего счастья «семьи человечества». Реализацию идеала человека, не нашедшего воплощения в настоящем, Маяковский переносит в будущее, и именно с этой надеждой связана любовь поэта к этой категории. Нарбут же любит будущее как цель и место приложения акмеистской поэзии, противопоставленной символистской как безнадежно устаревшей, канувшей в прошлое усилием, в том числе, и самого поэта.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брюсов В. Я. Среди стихов. 1894–1924: Манифесты, статьи, рецензии. – М.: Советский писатель, 1990. – 456 с.
2. Бурлюк Д.Д., Бурлюк М.Н. Маяковский и его современники. Фрагменты из воспоминаний // Литературное обозрение. – 1993. – № 6. – С. 8–23.
3. Володин В. Роман Якобсон о Маяковском // Грани. 1977. – № 104. – С. 272–279.
4. Городецкий С. Некоторые течения в современной русской поэзии // Антология акмеизма: Стихи. Манифесты. Статьи. Заметки. Мемуары / Вступ. ст., сост. и примеч. Т. А. Бек. – М.: Московский рабочий, 1997. – С. 202–207.
5. Култышева О.М. Дореволюционная печать о В. Маяковском и футуризме // Культура, наука, образование: проблемы и перспективы: Материалы III Всероссийской научной конференции (г. Нижневартовск, 7 февраля 2014 г.) / Отв. ред. А.В. Коричко. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2014. – Ч. 1. – С. 287–291.
6. Литературные манифесты. От символизма к Октябрю. Сб. материалов. / Подг. к печати: Н. И. Бродский, В. Львов-Рогачевский, Н. П. Сидоров. (2-е изд.). – М.: Федерация, 1929. – 301 с.
7. Маяковский В. В. Полн. собр. соч.: В 13 т. /Подгот. текста и примеч. В. А. Катаняна и др. – М.: Гослитиздат, 1955 – 61 с.
8. Святое слово Божие. – СПб.: Изд-во Христианского общества «Библия для всех», 1999. – 292 с.
9. Цветаева М. Об искусстве. – М.: Искусство, 1991. – 479 с.
10. Якобсон Р. О поколении, растратившем своих поэтов // Якобсон Р., Святополк-Мирский Д. Смерть В. Маяковского. The Hague; Paris: Mouton, 1975. – С. 8–34.

МИФОПОЭТИКА РОМАНА Т. ТОЛСТОЙ «КЫСЬ»

Аннотация. В статье рассматривается мифопоэтика романа Т. Н. Толстой «Кысь», специфика её бытования в произведении. Мифопоэтический анализ романа позволяет определить особенности мифопоэтики в постмодернистском направлении русской литературы конца XX в. Цель статьи – исследовать мифопоэтический аспект романа «Кысь», написанного Толстой в ключе постмодернизма. В исследовании применяются метод компаративистики и метод мифопоэтического анализа художественного произведения.

Ключевые слова: мифопоэтика; неомиф; миф; архетип; мифопоэтическое пространство; симулякр.

Сведения об авторе: Ломакина Елена Витальевна, магистрант кафедры филологии и массовых коммуникаций Нижневартковского государственного университета.

Контактная информация: 628609, г. Нижневартовск, ул. Мира, д. 3-б, ауд. 305; тел. 8(3466)273510, e-mail: alonka3177@mail.ru.

Е. V. Lomakina

Supervisor: doctor of philological sciences, professor O.M. Kultysheva

MYTHOPOETIC OF NOVEL «KYS» WRITTEN BY T. TOLSTAYA

Abstract. The article deals mythopoetics of novel «Kys» written by T.N. Tolstaya, its specific in the composition. Novel analysis lets to define Mythopoetics peculiarities of postmodern Russian literature in the end of 20th century. The purpose of the article is to explore mythopoetical aspect of the novel «Kys» written by Tolstaya in a postmodern way. In the research the author uses method of comparative linguistics and the method of Mythopoetics analysis of imaginative work.

Key words: the poetics of myth; neomyth; myth; archetype; mythopoetic space; a simulacrum.

About the author: Lomakina Elena Vitalevna, graduate student of the Department of Philology and Mass Communications of the Nizhnevartovsk State University.

Татьяна Никитична Толстая является ярким представителем постмодернизма в русской литературе, реализующим в своем творчестве лучшие традиции этого направления. Согласно данным традициям, в постмодернистских художественных произведениях наряду с поэтикой изменяется и мифопоэтика: «Разрушая существующие мифологии, постмодернизм стремится перестроить их осколки в новую, неиерархическую, неабсолютную, *игровую мифологию* ..., так как писатель-постмодернист исходит из представления о мифе как о наиболее устойчивом языке культурного сознания» [4, с. 359]. Происходит десакрализация мифа. Постмодернистские изменения в мифопоэтической картине художественного произведения довольно четко прослеживаются в романе Толстой «Кысь», который она писала 14 лет, с 1986 по 2000 г.

В основе романа лежит реальное событие: по словам автора, замысел родился под впечатлением от чернобыльской катастрофы. Так, в «Кыси» действие происходит через триста лет после Взрыва (разразившейся ядерной войны или же некой глобальной техногенной катастрофы, приведшей к изменению биологических форм жизни на Земле и вернувшей общество если не в доисторические времена, то уж точно в эпоху раннего средневековья). Роман «Кысь» является авторской оригинальной мифологической структурой. Рисуя неомиф, в котором люди живут после взрыва, Татьяна Никитична не наделяет его реалистическими чертами. Более того, он скорее напоминает мифические, сказочные образы.

Мифологическое моделирование романа «Кысь» реализовано по принципу бинарности: свой/чужой, молодой/старый, освоенный/неосвоенный и т.д. В центре мифопоэтического пространства город Федор Кузьмичск, построенный на семи холмах, вокруг которого «поля необозримые, земли неведомые»; пространство четко маркируется на свое/чужое, реализуя принцип замкнутости. Время делится на начальное (до Взрыва) и собственно мифологическое (после Взрыва), которое реализуется в оппозиции: цивилизация/природа.

Мифопоэтическое пространство «Кыси» строится по географическим координатам: север, юг, запад, восток. Татьяна Толстая, формируя пространственный континуум своего романа,

активно «оживляет» его координаты, придавая им образность, создает подчеркнуто мифологизированное пространство, поскольку то, что находится вне замкнутого, самобытного городка Федор Кузьмичска, призрачно, неведомо, а потому страшно, и чтобы объяснить себе непонятное устройство мира, научиться защищаться, люди придумывают мифы. Так начиналось осмысление бытия человечеством, так оно вновь начинается после Взрыва.

Север ассоциируется с опасностью, непроходимыми дебрями. Именно туда помещает автор центральный в романе мифический образ кыси. Он воплощает в себе угрозу, причем, не столько физической гибели (после встречи с кысью умирают не сразу), сколько необратимых, катастрофических душевных и умственных изменений, после которых человек превращается, говоря современным языком, в «зомби».

Не менее мифологизированы в романе и другие части света. Так, запад мотивно связан с темой эмиграции – диссидентства – изгнанничества – ностальгии. Связь эта носит пародийный характер. Тоска по родине, как часть национального мифа, в обязательном порядке охватывает человека, отправившегося именно на Запад. Но эта пародия выполняет не снижающую, а, скорее, возвышающую функцию, утверждая не исторический или казуальный характер ностальгических чувств русского человека, а природно-географический, «наследственный».

Юг в романном пространстве ассоциируется Толстой с историческим пространством дозврывной России: «горячие точки», чеченцы. Причем последние обретают в новом социуме статус не столько национальности, сколько общей оценки, будучи синонимами таким словам, как «угроза», «война», «чужие».

Из всех четырех сторон света только восток – «восход» вызывает у «голубчиков» положительные ассоциации, он окрашен поэтичным мифом о Князьей Птице Паулин, воплощающим надежду и подсознательную жажду красоты жизни. Кроме того, Восток, как загадка, как «дело тонкое», как обязательная составляющая русского национального самосознания, национального мифа не может иметь иной оценки у Т. Толстой, чье художественное мировоззрение ориентировано на русский модерн, активно разрабатывавший восточную тематику.

Несмотря на то, что в романе «Кысь» описываются все стороны света, пространственная перспектива замыкается на Федор-Кузьмичске, т.к. жителей этого города характеризует мотив запрета, основанный на суеверных страхах. Отсутствие пространственной перспективы приобретает метафорический характер. Развиваться вширь невозможно, если и есть какая-то перспектива, то только ввысь, только перспектива духовного роста, к которой автор подталкивает главного героя.

Помимо авторского «неомифа», в «Кыси» присутствуют традиционные мифы, которые автором переосмысливаются и трансформируются. В основе романа лежит эсхатологический миф, который используется Т. Толстой по-особому: эсхатологический миф в романе неразрывно существует с мифом космогоническим. Это миф о конце, за которым обязательно последует начало, новая жизнь: мир возникает после некоего Взрыва, проходит фазу развития и подходит к концу, к разрушению, но и к возрождению одновременно, так как конец старого есть рождение нового. Этот миф амбивалентен: в нем космос и хаос, жизнь и смерть смыкаются.

Если сопоставить мифологическое пространство до и после взрывной цивилизации, изображенной автором, то очевидным будет не только их явная противопоставленность, но и их принципиальное сходство, как будто одно и то же событие наблюдается с разных сторон по отношению к нулевой, исходной точке пространственных координат. Так, в сознании дозврывного общества Взрыв – это конец цивилизации, Апокалипсис, конечная точка в мифе о космосе, предсказанная почти во всех частных мифосистемах. То же событие Взрыва занимает в «космогонических» мифах явно иную – начальную – точку в отсчете их исторического времени. «Голубчики», которые в массе своей отнюдь не скорбят о прошлом культурном пространстве, с сомнением относятся к рассказам об утраченных благах цивилизации и приспособляются кто как может, благодарно принимают «милости» Федора Кузьмича, потихоньку нарушают запреты, ищут обходные пути. Показательно, что слово «Взрыв» пишется в романе

с прописной буквы, что является своеобразным приемом, благодаря которому, во-первых, значение этого события обретает статус своего рода нулевой точки отсчета в истории – уже не человечества, а оставшихся в живых и мутировавших его представителей; таким образом происходит «отсечение» предыдущего исторического времени цивилизации, дистанцирование от накопленного ею опыта; во-вторых, это событие ставится в один ряд с историческими событиями той же погибшей цивилизации, подчеркивает его единичность и исключительность, как завершившего старую эру и открывшего новую. Именно в этом своем значении Взрыв в одинаковой степени важен и для «прежних», и для «голубчиков». И, наконец, он отсылает современного читателя к событию доисторического, гипотетического характера, напоминая об одной из современных космогонических теорий возникновения Вселенной в результате Большого Взрыва. В этом смысле происходит синтез двух предыдущих точек зрения: они, накладываясь друг на друга, позволяют предположить, что подобные события-Взрывы носят в истории земной цивилизации оттенок фатальной неизбежности.

Подобное же отношение складывается и к историческим реальным событиям в культуре прошлого: Революция, Перестройка, как и принятие христианства и петровские реформы, – они реально апокалиптичны для непосредственных участников-созерцателей. Для тех же, кто родился после, подобные события («минуты роковые») предстают существенно мифологизированными, находящимися почти за гранью реальности.

Помимо эсхатологического и космогонического, Т. Толстая обыгрывает и другие мифы:

1) календарный миф, который пародируется. Так, праздники «голубчиков» – явная пародия на официальную светскую культуру, устроитель которой Федор Кузмич (как и Петр I) пишет Указ о праздновании Нового Года, в котором перечисляет все ритуалы и обряды праздника: еду, веселье, танцы, игры, одежду, дерево украшенное и т.д. Главный герой ощущает праздничное настроение и радость в преддверии праздника (ловит мышей, меняет их на продукты). На празднике господствуют массовое веселье, обжорство и пьянка – квазикарнавальные черты. Ритуальный хаос, являющийся архетипическим мотивом, тесно связанным с мифом, реализован в описании Праздников: «после праздника, как водится, увечных да калечных в городе прибавилось» [5, с. 100];

2) тотемный миф, который также неоднозначен. В романе четко очерчены основы тотемного мифа: настала эпоха мышинной фауны: «Мыши – наша опора» – лозунг жителей города. Мышь всему голова. Даже сказка про репку, где присутствует мышь, трансформируется в тотемный миф: мышь – как краеугольный камень счастливого бытия. Но в то же время мышь мифологически выполняет роль забвения¹: в сознании Бенедикта нет истории, а оттого – все есть последняя новинка. Тот факт, что «голубчики» едят мышей, приговаривая «мышь – наше богатство», «мышь – наша опора», говорит о сознательном подчеркивании этого забвения;

3) трансформируется миф о культурном герое. В образе «Набольшего Мурзы» Федора Кузьмича, что приписывает себе изобретение всех технических и бытовых новшеств, научные открытия и создание шедевров искусства, спародирован миф о Прометее, культурном герое, добывшем огонь и научившем людей ремеслам. Антитеза Федору Кузьмичу как «Прометею» – истинный Прометей – Никита Иванович (не случайно по роду занятий он истопник, человек, порождающий огонь). Образ огня также мифологема. Огонь способен губить, но он же и поддерживает жизнь. Огневцы дают людям пищу, но они же, ложные, могут отнимать жизнь (именно ложные огневцы погубили мать Бенедикта). В финале романа огонь, разрушающий и очищающий одновременно, сжигает Кудеяр-Кудеярычск, чтобы на новом месте имела возможность начаться иная история, иная культура. У истоков этой культуры – Никита Иванович, который несет людям огонь, а потому, подобно Прометею, бессмертен;

4) таким же образом обыгрываются культовые мифы. Архетип в романе – ритуал проводов «на тот свет» – демифологизируется, пародируется; поминки воспринимаются как раз-

¹ В античной мифологии мышь была символом забвения, и все, к чему мышь прикасалась, исчезало из памяти.

влечение. Также трансформируется и обряд инициации: его воспроизводит жизненный путь Бенедикта, но в сниженном виде. Чудесно рожденный от «мудрой старухи» и простого отца, он проходит все этапы перерождения: служит писарем, до женитьбы лишается хвостика, женится, становится Санитаром, читает книги (как неопит, посвященный), но не понимает истинного их смысла, делает революцию. Бенедикт, с одной стороны – двойник Кыси (тоже вытягивает жилы из людей, ища книги), а с другой – ученик Никиты Ивановича: читает книги, делает Пушкина, размышляет, грустит. Амбивалентность героя напоминает литературную традицию – от Акакия Акакиевича (писаря) до чеховского Ионыча. Испытание книгой – кульминационное. Герой попадает во власть страшного Санитара и постепенно деградирует. Он не проходит целый ряд испытаний, самого главного – книгами (читает, не понимая) и становится антигероем.

В испытании книгами на неомифологическом уровне в произведении Т. Толстой происходит развенчивание культурного мифа об особой действенной силе русской классической литературы, способной привести к осознанию истины и достижению подлинного смысла земного существования. Произведения словесного искусства хранят для последующих поколений духовный опыт, накопленный за всю историю человечества. Книги содержат главные составляющие бытия: особенности менталитета, законы, обычаи и традиции, основы веры, научные знания о различных сферах жизни. В романе «Кысь» книга становится главным орудием управления, власти. Перо приравнивается к штыку – если раньше власть держалась на оружии, то теперь «оружия любимейшего род» – книга. Все (или почти все) сохранившиеся печатные книги принадлежат правителю Федор-Кузьмичска Федору Кузьмичу. И то, что он посчитает нужным, будет рукописным путем размножено, выдано за плод ума Федора Кузьмича и только тогда попадет к жителям. Печатные книги запрещено читать, ибо это чревато мифической Болезнью, некоей заразой, против которой борются бдительные Санитары с крюками. В результате жители с неразвитым низовым сознанием не способны переписанные книги «читать», осваивать вложенный в них культурный опыт, они способны лишь «сюжет воспринимать». Книга не выполняет своей связующей роли двух миров «Кыси», не способна нести свою просветительскую миссию, т.к. нарушена преемственность этих миров, а разрыв связи чреват духовной и материальной деградацией, что и демонстрирует автор в романе. Так, центральный герой превратно воспринимает мысли, идеи, передаваемые книгами, в отрыве от той реальности, которая существовала до Взрыва, т.к. не владеет тем языковым «кодом», который позволил бы ему освоить полученное культурное наследие. Он так страстно пытается понять прочитанное, так отчаянно стремится найти главную книгу про смысл жизни, что доходит до полного озверения и душегубства. Дезинтеграция бинарной оппозиции «разум – чувства» приводят героя к полному разрушению оппозиции «жизнь – смерть», в результате чего протагонист «Кыси» Бенедикт превращается в симулякр² личность, и в нем не может проявиться полноценная человеческая сущность, ведущая к гармонии духа. Проецируемая автором перспектива духовного роста оказывается не реализованной, т.к. главный герой не готов к духовному перерождению.

Симуляция проявляется и в семиотическом пространстве произведения. Посредством интертекстуальности романа сквозь зародившееся после Взрыва семиотическое поле просвечивает «лоскутным одеялом» образ прежней культуры. После «взрыва» происходит семиотическая перекодировка и возрождение утраченной системы в первоначальном виде уже невозможно: изменившиеся «ключи» и «коды» по-новому дополняют и сшивают сохранившиеся фрагменты «наследия», дополняя и изменяя кардинально их смысл. В семиотическом поле «автор-читатель» возникает эффект всеобщей симулякризации: для довзрывного сознания автора-читателя симулякрами оказываются «грибыши», «огнецы», «хлебеда», «Набольший Мурза» и весь Федор-Кузьмичск, а для сознания голубчика Бенедикта такими симулякрами оказы-

² Симулякр — образ отсутствующей действительности, правдоподобное подобие, лишенное подлинника, объект, за которым не стоит никакая-либо реальность [3].

ваются «феласофия», «оневерстеецкое абразование», «могозины», «осфальт», «тродиция». Так, возникает пересечение, наложение этих симулякров друг на друга, что порождает мысль об их принципиальном тождестве – оба симулятивных ряда создают в сумме гиперреальность.

Для усиления основной идеи романа «Кысь» Толстая применяет азбучный принцип сюжетосложения. Роман состоит из глав, названных буквами старославянского и современного русского алфавита, что указывает на внутренний сюжет – тщетное изучение нравственной азбуки главным героем Бенедиктом. Смысл духовного бытия, заключающийся в самосовершенствовании, закодированный в древнерусской азбуке и введенный в заголовочный комплекс романа «Кысь», позволяет увидеть степень деградации, которую претерпели поколения «пехт» поствзрывного мира.

Используя символические обозначения букв древнерусского алфавита, Толстая создает гипертекстовую структуру произведения, своеобразную энциклопедию «мутации духовности» в современном мире («послевзрывного» периода). «Толстая сплетает азбуку с энциклопедией русской жизни, заставляя их смотреться друг в друга. При этом в энциклопедизме проступает азбучный примитив» [4, с. 380]. Автор возвращается к «азбучным» истинам через пласты многовековой культуры цивилизации (движется «от энциклопедии» – к «азбуке»). Герой же, напротив, идет «от азбуки» – к культурному наследию («энциклопедии»), пытаясь найти к нему простой, доступный его «азбучному» сознанию ключ-код.

«Кысь» – это роман о невозможности адекватного постижения Слова, Софии, Логоса, о котором говорится в Евангелии от Иоанна («В начале было Слово» [1]). Закладывая азбучный принцип построения глав в основу сюжетосложения, искажая семиотическое поле современного мира романа, развенчивая миф об исключительной просвещенческой роли литературы, Т. Толстая достигла важной эстетико-аксиологической цели – демонстрации пропасти, образовавшейся между элитной культурой, классическим искусством и народными эстетическими и этическими представлениями.

Особое место занимает в романе образ Пушкина, который представляет собой сложный культурно-семантический комплекс, в котором соединены имя поэта, его детально разработанный литературоведами и историками-искусствоведами образ, четко определенный сюжет жизни, основные мотивы творчества. Для Бенедикта образ поэта – миф «нового» времени, черпающий свое содержание из текстов произведений, из рассказов Никиты Иваныча, который задает жизнетворческую модель, образец, к осуществлению чего стремятся герои. Образ Пушкина может рассматриваться как символ Прежней культуры (в реальной жизни – культуры «золотого века», дореволюционного, доперестроечного периодов и т.д.), а «пушкин», вырезанный из дерева Бенедиктом, ассоциируется с ситуацией «разрыва культурной преемственности» и становится симулякром. Создание этого симулякра, а затем попытка уничтожения вместе с носителем его культуры – Никитой Иванычем – становится причиной всемирной катастрофы, таким образом, эсхатологический миф выворачивается наизнанку: Россия (русская культура в лице Пушкина) не спасает мир, а напротив, приводит к гибели. Но причина этой гибели заключается в следующем: то, что воспринимается как выражение (квинтэссенция) русской культуры, является знаком, оторванным от надлежащего контекста, так как в описываемых художественных мирах ни России, ни русской культуры нет.

Миромоделирование Т.Н. Толстой ориентировано на построение «метаисторической» художественной реальности, соотносимой с действительной историей, культурой и бытом русского народа. Сквозь призму мифов, обыгрываемых в романе «Кысь», открывается смысл художественно-культурного сознания автора. Играя различными мифами, демифологизируя и ремифологизируя их одновременно, Толстая создает собственную «новую» «антиутопическую» мифологию в духе постмодернистических традиций.

Название романа «Кысь» четко выражает основную идею произведения, заключенную в предостережении от последствий духовного падения общества. Но многомерный образ кыси более сложен и вызывает в романе множество ассоциаций. Так, исследователь Н. Елисеев об-

ращается к звуковым ассоциациям, которые вызывает слово «Кысь», отмечая сходство лексем «кысь» и «кис-кис», «брысь» и «кыш», «рысь» и «Русь» [2]. Безусловно, «Кысь» – слово синтетическое: Толстая соединила в нем ласково-подзывательное «кис-кис», резко-отпугивательное «кыш», присовокупила к семантике этих древних слов символику звериного: «рысь» и брезгливое «брысь». Кысь – это, очевидно, символический хищный зверь, скитающийся по белому свету, но нигде не находящий себе постоянного приюта, «нежный, как «кис-кис», мерзкий, как «кыш», стремительный, как «брысь», русский, как сама Русь» [2].

В самом начале романа кысь предстаёт лишь как легенда «старых людей». Она представляет собой некую мифическую силу, которой люди приписывают свои беды, недостатки, обвиняют ее во всем, что не подвластно их пониманию, олицетворяя людское невежество. Кысь ассоциируется в романе и с праобразом русской мятущейся души, которая вечно ставит перед собой вопросы и вечно ищет на них ответы. Не случайно именно в те минуты, когда Бенедикт начинает задумываться о смысле бытия, ему кажется, будто к нему подкрадывается кысь. Также кысь, которая нигде и везде, даже в самом человеке, которая невидима, но слышима внутренним слухом, – метафорический образ Ужаса, мертвящего, парализующего волю. Кысь – это грань, за которой человек утрачивает в себе человека, когда в нем «рвется» та главная «жила», что, вероятно, и дает возможность держаться человеческому в человеке.

Кроме того, заглавие смыкается с развязкой – финальными событиями жизни центрального Бенедикта, образуя «композиционное кольцо»: от страха перед «внешней» «кысью» – к ужасу перед «кысью» в себе.

Таким образом, название романа Т. Толстой «Кысь» подчеркивает центральную идею о кризисе духовности современного мира, прервавшего связи с глубинными культурными традициями предшествующих поколений.

Мифологизация художественного мира романа проявляет себя прежде всего через систему образов, наделенных сказочными чертами, обладающих разным «объемом памяти», разными языками:

1) «прежние» – жившие до Взрыва, пережившие его, вследствие чего обретшие «последствия», в основном выраженные в бессмертии, ограниченном естественным старением. В образах «прежних» реализован архетип «мудрого старика» (Никита Иванович) или «мудрой старухи» (матушка Бенедикта), которые являются носителями прежней культуры и наставниками главного героя. Но архетип не выполняет своей функции: они не могут передать «память рода», «ключи» и «коды» людям новой цивилизации, чем обрекают их на последующий апокалипсис. Язык прежних – литературный, часто иронически высокого стиля, для него характерны метафоричность и обилие уменьшительно-ласкательных форм;

2) «перерожденцы» – люди, также жившие до Взрыва, но обретшие совсем другие последствия: «лицо вроде как у человека, туловище шерстью покрыто, и на четвереньках бегают» [5, с. 6]. Они обладают примитивной памятью, не отягощенной высокой культурой. Второй «человеческий» признак перерожденцев – речь, а точнее – мат. Язык перерожденцев грубый, упрощенно-примитивный, насыщенный криминально-жаргонной, блатной, вульгарной лексикой;

3) «голубчики» – поколение «новой цивилизации». Новые люди – с последствиями – зооантропоморфные существа: Васюк Ушастый, Варвара Лукинишна с петушиными гребнями на голове, Оленька с когтями, сам герой Бенедикт с хвостиком. «Голубчики» пребывают в забвении: не знают «кодов» и «ключей» довзрывной культуры, не понимают речь «прежних», что также отражает разрыв в преемственности поколений. Кроме того, язык «голубчиков» отличается отсутствием в нем переносных значений, тавтологичностью и часто алогичностью: они воспринимают мир соответственно древним мифологиям, а все написанное – как текст, в котором надписи на столбе «Никитские ворота», «Глеб + Клава», «здесь был Витя» и мат равнозначны, что отражает их внутреннюю, духовную деградацию. При этом язык их весьма поэтичен, сродни языку народного творчества; он оказывается максимально приспособ-

собранным для выражения мифологических представлений о мире, с одной стороны, и для обсуждения насущных проблем сегодняшнего дня, с другой.

Физическое уродство персонажей подчеркивает процесс нивелирования человека, утрату в нем человеческого: общество в романе становится антиобществом. Мир, населенный страшными и уродливыми героями, – это предупреждение писательницы всему человечеству, всей людской цивилизации об опасности не только внешней, но прежде всего внутренней деградации.

Мифопоэтика романа Т. Толстой «Кысь», реализуя авторский «неомиф», опирается на устное народное творчество, которое представляет собой «энциклопедию фольклора»: сказки, заговоры, сказания, песни. В тексте присутствуют различные виды фольклорного цитирования: структурный, мотивный, образный, прямое цитирование фольклорного произведения, переделка фольклорного текста, его осовременивание и пародирование. В тексте романа пересказаны сюжеты нескольких известных русских народных сказок: «Колобок», «Золотое яичко», «Репка» с целью переосмысления и применения к реальной жизни Федор-Кузьмичска. Цитирование фольклорного текста – элемент создания особого стиля романа. В основном это прямое цитирование русских народных сказок, заговоров, сказаний, преданий, песен. Авторское переосмысление фольклорных образов, мотивов и сюжетов помогает раскрыть существенные аспекты поэтики произведения. Если обратиться к роману, то можно заметить, что влияние сказки, фольклора прослеживается на протяжении всего произведения.

Проявляются в романе заимствования и на структурном уровне. Присутствие двух видов героев, прежних, живших до Взрыва, и настоящих, отправляет нас к структуре былички, где реальные герои – представители «мира» и фантастические – представители «антимира». Но в нашем случае реальный мир – это фантастический «антимир». Главная особенность этого мира в том, что фантастичное здесь плавно переходит в естественное, при этом, правда, теряя символ «чуда». Чудом же здесь является естественное для читателя. К примеру, в романе «Кысь» «необычные» куры Анфисы Терентьевны были задушены жителями Федор-Кузьмичска, хотя читатель понимает, что они-то были совершенно нормальными. Фантастические начала, переплетенные с реальностью в «Кыси», напоминают «Мастера и Маргариту» Булгакова, где мир реальный не отделен от мира фантастического, они – единое целое.

Итак, в романе Татьяна Никитична Толстой «Кысь» представлен эсхатологический миф, в котором доминирует Хаос – антимир, антигерой, антиобщество. Главный концепт романа, который отражает постмодернистические тенденции русской литературы того времени, – деградация общества – моральная, интеллектуальная, духовная. Роман ориентирован на различные интертексты, маркерами которых выступают жанры, сюжеты, мотивы и герои мифа и фольклора. Фольклорно-мифологический контекст в романе – разноуровневый, включает и реалии XX века, проецируется на политические мифологемы и архетипы. Дата написания романа 1986–2000 гг. – две эпохи, в которых складывалась политическая и тотальная мифология, так едко развенчанная в романе. Однако эта антиутопия совмещается с философской притчей, в центре которой – поиск Слова, книги (недаром в быличке о кладе кладом является книга). На базе переосмысления архетипических мотивов и мифологических образов создан не миф, а «антимиф». Впрочем, Татьяна Никитична создает не просто фольклорно-мифологическую антиутопию, роман-сказку, а антимир, основной концепт которого – пародия и травестирование.

Таким образом, в романе «Кысь» мы наблюдаем те особенности мифопоэтики, которые характерны для постмодернистского периода историко-литературного процесса конца XX в.: миф во все времена являлся средством гармонизации представлений об окружающем мире и месте в нем человека, в творчестве же постмодернистов в результате переосмысливания и ироничного разыгрывания различных мифов происходит десакрализация мифопоэтики: «неомиф», превращаясь в «антимиф», становится транслятором проблемы кризисного состояния общества, его духовной деградации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Евангелие от Иоанна // Иисус и Евангелия. – М.: Библейско-богослов. ин-т, 2003. Гл. 1. Ст. 1.
2. Елисеев Н. Кысь, Брысь, Рысь, Русь, Кис, Кыш! [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.guelman.ru/slava/nrk/nrk6/l1.html> (Дата обращения 31.05.2016).
3. Журавлев С. Постмодернизм в литературе. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.proza.ru/> (Дата обращения 31.05.2016).
4. Липовецкий М.Н. Русский постмодернизм. (Очерки исторической поэтики): Монография. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т., 1997.
5. Толстая Т.Н. Кысь. – М.: Подкова, 2002.

ИНОСТРАННАЯ ФИЛОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ

УДК 371.13

А. Е. Белькова

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОХОЖДЕНИЯ УЧЕБНОЙ (ОЗНАКОМИТЕЛЬНОЙ) ПРАКТИКИ

Аннотация. Практика является важной составляющей в подготовке студентов-филологов к будущей профессиональной деятельности. В соответствии с ФГОС ВО учебная (ознакомительная) практика предназначена для ознакомления с нормативно-правовыми документами, образовательными стандартами, регламентирующими образовательную деятельность учреждений разных типов (общеобразовательных школ, лицеев, гимназий и т.д.) на территории г. Нижневартовска и Нижневартовского района.

Ключевые слова: учебно-ознакомительная практика; профессионально-ценностные ориентации; профессиональная деятельность; материально-техническая база; образовательная деятельность учреждений; цели практики; задачи практики; установочная конференция; подготовительный этап; производственный этап; этап обработки и анализа полученной информации; итоговая конференция; отчётная документация; дневник практиканта; отзыв студента-практиканта; критерии оценки; диалоговая технология; технология профессиональной социализации; информационная технология; языковая технология.

Сведения об авторе: Белькова Анна Евгеньевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии и массовых коммуникаций Нижневартовского государственного университета.

Контактная информация: 628609, г. Нижневартовск, ул. Мира, д. 3-Б, ауд. 305; тел. 8(3466)273510, e-mail: bae14@mail.ru.

A. E. Belkova

FORMATION OF VOCATIONAL GUIDANCE AND VALUE SYSTEM OF STUDENTS OF PHILOLOGY DURING THE EDUCATIONAL INTERNSHIP

Abstract. Practice is an important part in the preparation of students of Philology for the future professional activity. In accordance with the FSES educational internship was intended for review with statutes and regulations, educational standards, which regulate educational activities for various types of institutions (schools, lyceums, gymnasiums, etc.) in Nizhnevartovsk and Nizhnevartovsk district.

Key words: introductory internship; professional value orientations; professional activity; facilities and resources; educational activities of institutions; practicum aims; practicum objectives; overview Conference; preparatory stage; production stage; stage of processing and analysis of received information; concluding conference; report documentation; trainee's diary; review of student-trainee; standards for evaluation; dialogue technology; technology of professional socialization; information technology; language technology.

About the author: Belkova Anna Evgenievna, Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Philology and Mass Communications, Nizhnevartovsk State University.

Первоочередным условием качественной системы высшего образования является формирование профессионально компетентной и социально активной личности педагога, соответствующей запросам современного общества.

Учебная практика является одной из форм профессионального обучения в высшей школе и проводится на базе образовательных учреждений разных типов (общеобразовательных школ, лицеев, гимназий и т.д.) (см. табл. 1) [5].

Таблица 1

Материально-техническая база учебной практики кафедры филологии и массовых коммуникаций

Базовые организации (предприятия, учреждения)	Реквизиты договора	Срок действия до- говора
МБОУ «СОШ № 17»	136/15/У	до 01 июня 2018 г.
МБОУ «СОШ № 42»	137/15/У	до 01 июня 2018 г.
МБОУ «СОШ № 34»	008/13/У	до 01 июня 2018 г.

МБОУ «СОШ № 3»	009/13/У	до 01 июня 2018 г.
МБОУ «СОШ № 5»	490/14/У	до 01 июня 2017 г.
МБОУ «СОШ № 21»	493/14/У	до 01 июня 2017 г.
МБОУ «СОШ № 43»	494/14/У	до 01 июня 2017 г.
МБОУ «СОШ № 19»	495/14/У	до 01 июня 2017 г.
ЛГМБОУ «Гимназия № 6», г. Лангепас	492/14/У	до 01 июня 2017 г.
МБОУ «СОШ № 8»	042/16/У	до 31 июля 2019 г.
МБОУ «Излучинская ОСШ УИОП № 2»	054/16/У	до 31 июля 2019 г.
МБОУ «СШ № 11»	053/16/У	до 31 июля 2019 г.
МБОУ «СОШ № 2»	052/16/У	до 31 июля 2019 г.
МБОУ «СШ № 13»	059/16/У	до 31 июля 2019 г.
МБОУ «СОШ № 3 с углублённым изучением отдельных предметов», г. Мегион	059/16/У	до 31 июля 2019 г.
МБОУ «СОШ № 1», г. Мегион	061/16/У	до 31 июля 2019 г.
МБОУ «Гимназия № 1»	064/16/У	до 31 июля 2019 г.
МБОУ «Гимназия № 2»	065/16/У	до 31 июля 2019 г.

Методистами по практике являются преподаватели кафедры филологии и массовых коммуникаций НВГУ. Группы формируются в составе 2-3 человек на одного методиста (в соответствии с карточкой учебных поручений). Практика проводится на 2 курсе, в 3 семестре и продолжается 2 недели.

Учебная (ознакомительная) практика является обязательным видом учебной работы бакалавра, входит в раздел «Б.2. Практики» ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 – «Педагогическое образование» (профиль «Филологическое образование»). Практике предшествует изучение дисциплин базовой и вариативной части профессионального цикла, предусматривающих лекционные, семинарские и практические занятия, а также изучение следующих дисциплин: Б1.Б.1 «История», Б1.Б.2 «Философия», Б1.Б.3 «Иностранный язык», Б1.Б.4 «Безопасность жизнедеятельности», Б1.Б.6 «Педагогика», Б1.Б.7 «Психология», Б1.Б.8 «Информационные технологии», Б1.Б.9 «Русский язык и культура речи», Б1.Б.10 «Методика обработки данных психолого-педагогических исследований», Б1.Б.11 «Естественнонаучная картина мира» и т.п.

Знания, умения и навыки, отрабатываемые и закрепляемые в результате прохождения учебной практики необходимы для успешного освоения последующих дисциплин, которые изучаются на 3 и 4 курсах, а также для прохождения производственной педагогической и преддипломной практики в 6–8 семестрах.

Для успешного прохождения практики студент должен знать способы построения межличностных отношений в группах разного возраста, а также владеть способами ориентации в профессиональных источниках информации (журналы, сайты, образовательные порталы и т.д.).

Традиционно в качестве главных перед практикой ставятся следующие цели: формирование целостного представления о профессии филолога; ознакомление с нормативно-правовыми документами, образовательными стандартами, регламентирующими образовательную деятельность школы; воспитание профессиональной этики; приобретение индивидуального опыта в процессе самостоятельной работы.

Задачи практики определяются в соответствии с поставленными целями. Общими задачами учебной практики являются: ознакомление с организацией работы образовательного учреждения (общеобразовательная школа, лицей, гимназия) и стоящими перед ними целевыми установками, включая следующие компоненты:

- цели деятельности и их структура;
- деятельность организации (учебная, воспитательная, научно-исследовательская);
- принципы подбора и оценки профессиональной квалификации сотрудников;
- техническая оснащённость (мультимедиа, учебно-методическое обеспечение);

- инновации и проекты;
- используемый материал;
- правила организации труда филолога и оформления документации;
- условия работы филолога и возможность повышать квалификацию, профессиональное мастерство, углублять эрудицию и общекультурный уровень.

Учебная практика начинается с организации установочной конференции, проводимой факультетским руководителем на кафедре филологии и массовых коммуникаций НВГУ. На данном этапе проходит ознакомительная лекция, инструктаж по технике безопасности, а также организационные методические, педагогические и психологические установки. Студенты знакомятся с образцами отчётной документации.

На подготовительном этапе, на базе образовательных учреждений разных типов (общеобразовательных школ, лицеев, гимназий) студенты-филологи проводят работу по сбору, обработке и систематизации материала, заполняют отчётную документацию.

Производственный этап включает обработку и анализ полученной информации; изучение структуры организации и ознакомление с функциональными обязанностями филолога, знакомство с работой школы, педагогического коллектива.

На этапе обработки и анализа полученной информации по выполненным заданиям студенты-практиканты проверяют методические материалы и документацию. Готовятся к выступлению на итоговой конференции. Проверка руководителем текста подготовленной документации, внесение коррективов.

На итоговой конференции по учебной практике студенты совместно с факультетским руководителем и методистами по направлению подготовки обсуждают проблемные вопросы практики, обмениваются опытом и передовыми педтехнологиями.

По итогам практики студенты предоставляют факультетскому руководителю отчётную документацию, которая включает в себя дневник по практике и отзыв о работе студента во время практики.

Дневник практиканта содержит следующую информацию: титульный лист; сведения о себе (Ф.И.О., номер группы, телефон); сведения о руководителях практики (факультетский руководитель, методист); сведения о руководителях практики со стороны школы (директор, завучи, методисты, классный руководитель, учителя-предметники, психолог, библиотекарь и т.п.); календарь практики; сведения об образовательной организации (полное название, адрес, телефоны, направления работы школы).

Во время прохождения практики студенты изучают следующие сведения, касающиеся образовательного учреждения (общеобразовательная школа, лицей, гимназия):

- *материально-техническое оснащение (оборудование, школьное питание);*
- *документы (платные образовательные услуги, правила внутреннего распорядка для учащихся, противодействие коррупции и т.д.);*
- *финансово-хозяйственную деятельность (муниципальное задание модернизация образования);*
- *образовательные стандарты;*
- *основные сведения (очерк о школе, основные сведения);*
- *вакантные места для приёма;*
- *электронные услуги;*
- *образование (учебные достижения школьников, учебные планы и программы, приём в школу, порядок отчисления, цифровые образовательные ресурсы, дополнительное образование, расписания, Государственная итоговая аттестация);*
- *руководство и педагогический состав;*
- *структуру и органы управления школой [2].*

В отзыве о прохождении практики руководитель практики от общеобразовательного учреждения оценивает работу бакалавра, его теоретическую подготовку, профессиональные качества, подготовленность к профессиональной деятельности, может высказать замечания и пожелания.

Отчёт о прохождении практики включает краткое описание проделанной учебной работы. В приложениях к отчёту студенты добавляют различные материалы (картотеки, библиографические списки, материалы исследования и т.п.).

Итоговая оценка является производной из нескольких оценок, полученных студентом за разные виды индивидуальных заданий. К общим критериям оценки относятся:

- полнота выполнения всех заданий;
- уровень проявления профессионально-значимых умений;
- наличие творческого подхода к выполнению заданий;
- качество отчётной документации и своевременность её сдачи.

В рамках учебной практики студенты-бакалавры используют образовательные, научно-исследовательские и научно-производственные технологии, такие как:

- *диалоговая технология*, связанная с созданием коммуникативной среды, расширением пространства сотрудничества в ходе постановки и решения учебных задач;
- *технология профессиональной социализации*, направленная на создание профессионально-ориентированной среды за счёт использования компьютерных технологий, организации продуктивного общения;
- *информационная технология*, позволяющая эффективно организовать самостоятельную работу, активизировать познавательную деятельность;
- *языковая технология*, ориентированная на этнокультуру, лингвокультурологию, концептуализацию, языковую личность, исследования в области языка СМИ, языковую картину мира [1].

Таким образом, учебная (ознакомительная) практика формирует профессионально-ценностные ориентации студентов-филологов, а также обеспечивает включенность бакалавров в профессиональное сообщество образовательных учреждений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белькова А.Е. Методика организации и проведения учебно-ознакомительной практики бакалавра-филолога // Научный журнал «Молодой учёный». – 2015. – №12 (92). – С. 896–898.
2. Белькова А.Е. Производственная практика студентов НГТУ в системе контекстно-компетентного подхода // Производственная практика: проблемы и перспективы: Материалы четвертой региональной (заочной) научно-практической конференции (Нижевартовск, 30 марта 2008 г.) / Отв. ред. Л.В. Алексеева. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2009. – С. 13–17.
3. Звонников В.И. Современные средства оценивания результатов обучения: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям / В.И.Звонников, М.Б.Челышкова (ред.). – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2011. – 222 с.
4. Культура, наука, образование: Проблемы и перспективы: материалы II Всерос. науч.-практ. конф., г. Нижневартовск, 8 февр. 2013 г./ М-во образования и науки Рос. Федерации, Департамент образования и молодежн. политики ХМАО-Югры, Нижневарт. гос. ун-т; отв. ред. А.В. Коричко. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2013. – Ч. 4. – 168 с.
5. Приказ Минобрнауки России от 04.12.2015 № 1426 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата)» (Зарегистрировано в Минюсте России 11.01.2016 № 40536). – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?base=LAW;dst=100001;n=192459;req=doc> (Дата обращения 10.05.2016 г.).

ПОСТРОЕНИЕ ЛИНГВО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДОВ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ: ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

Аннотация. В статье рассматривается категория «проблематизации» как одна из основных категорий проблемного обучения, реализуемая на трех уровнях: проблематизация содержания обучения, проблематизация процесса обучения, одновременная проблематизация содержания и процесса обучения. Автором дается определение методов проблемного обучения, представлена лингвопедагогическая модель реализации методов проблемного обучения и предлагается пример практического применения данной модели.

Ключевые слова: проблемное обучение; проблематизация; уровни проблематизации; метод; лингвопедагогическая модель.

Сведения об авторе: Ковалевская Елена Витальевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков Нижневартковского государственного университета.

Контактная информация: 628605, г. Нижневартовск, ул. Дзержинского, д. 11, каб. 413, e-mail: in@nvsu.ru.

E. V. Kovalevskaya

CONSTRUCTION OF LINGUO-PEDAGOGICAL REALIZATION MODEL OF PROBLEM-BASED LEARNING METHODS: THEORY AND PRACTICE

Abstract. The article deals with the category of «problematization» which is one of the main categories of problem-based learning and which is realized at three levels: the problematisation of learning content, the problematisation of learning process, the problematisation of learning content and process simultaneously.

The author gives the definition of problem-based learning methods, presents a linguopedagogical model of the implementation of problem-based learning methods and offers an example of the practical application of the model.

Key words: problem-based learning; problematisation; levels of problematisation; method; linguopedagogical model.

About the author: Kovalevskaya Elena Vitalievna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Foreign Languages Department, Nizhnevartovsk State University

Проблемное обучение, базирующееся на проблемном подходе, может трактоваться как обучение, нацеленное «на развитие творческого мышления, творческих межличностных отношений, творческой личности в процессе совместной творческой деятельности по постановке и решению проблем в социальной и профессиональной сферах на разных уровнях проблемности...» [1, с. 4]. При этом, вслед за И.А. Зимней, мы считаем, что «подход» как категория шире понятия «стратегия обучения» – он включает ее в себя, определяя методы, формы, приемы обучения» [2, с. 75].

Как известно, основными категориями проблемного обучения всегда назывались: проблемность, проблемная ситуация, проблемная задача, проблема. На современном этапе становления и развития теории и практики проблемного обучения его *ключевой категорией* становится *проблематизация*, определяемая нами как механизм, «который лежит в основе усмотрения или вскрытия очевидной или неочевидной проблемы в учебном содержании субъектами проблемного взаимодействия (на начальном этапе осуществляется учителем, на последующих – учеником)» [3, с. 23]. При этом проблематизация реализуется в трех направлениях: проблематизация содержания обучения, проблематизация процесса обучения, отношение проблематизации содержания обучения к проблематизации процесса обучения, в том числе и иностранному языку в контексте лингвопедагогики. С целью изучения вопросов становления и развития теории и практики проблемного обучения иностранному языку в школе и вузе в *Нижневартковском государственном университете* была создана научно-исследовательская лаборатория лингвопедагогики и проблемного обучения, которая вот уже несколько лет успешно работает на базе кафедры иностранных языков.

Так, было установлено, что *проблематизация содержания обучения* включает такие компоненты, как: проблематизация учебного текста, проблематизация учебных заданий к нему, одновременная проблематизация учебного текста и заданий к нему [4, с. 4]. Поскольку учебное задание может быть сформулировано в форме проблемного вопроса, а учебный вопрос, учебное задание, учебный текст являются структурными компонентами любого учебника, постольку проблематизация содержания обучения может включать расширенный набор таких компонентов, как: проблематизация учебного вопроса, проблематизация учебного задания, проблематизация учебного текста, проблематизация учебника.

Также было определено, что *проблематизация процесса обучения* содержит следующие компоненты: проблематизация на основе включения преграды в содержание обучения, проблематизация на основе нарушения структуры в содержании обучения, проблематизация на основе включения альтернативы в содержание обучения, проблематизация на основе исключения информации из содержания обучения [5, с. 55–58]. Следует подчеркнуть, что концепция проблематизации процесса обучения основывается нами на идее А.М. Матюшкина, выделившего четыре модели проблемных ситуаций: поведенческая модель, гештальт-модель, вероятностная модель, информационная модель. Так, поведенческая модель содержит препятствие на пути к цели, гештальт-модель ориентирована на деструктурированность условий и предмета мышления, вероятностная модель включает выраженное в альтернативе «препятствие», информационная модель свидетельствует о несоответствии наличной и требуемой информации [6, с. 97–99].

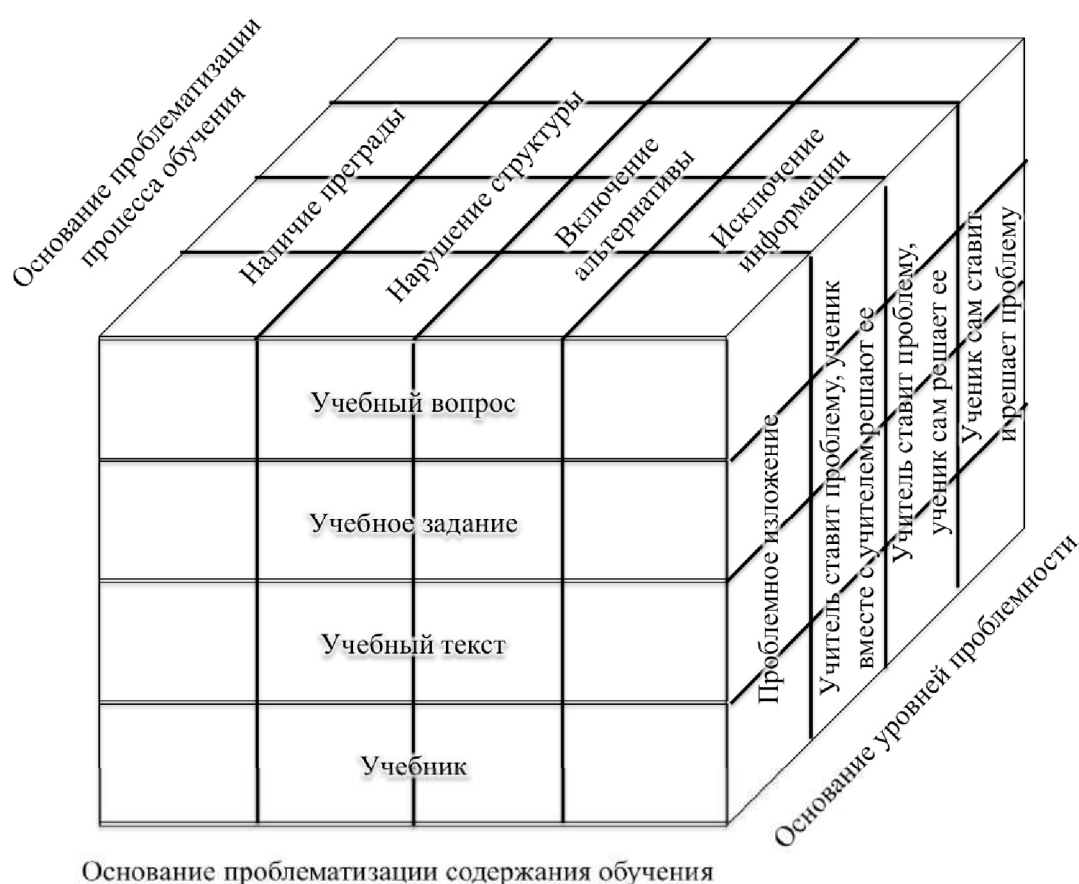
Что же касается *отношения проблематизации содержания обучения к проблематизации процесса обучения*, то было показано, что это отношение связано с уровнями проблемности в обучении. Итак, нами были выделены следующие уровни проблемности в обучении: проблемное изложение учителем содержания обучения, ученик решает с помощью учителя поставленную учителем проблему, ученик самостоятельно решает поставленную учителем проблему, ученик самостоятельно ставит и решает проблему [3, с. 24–25]. При этом, уровни проблемности в обучении были выделены нами путем интеграции уровней проблемности, описанных в работах В.А. Крутецкого [7, с. 185–186] и Т.В. Кудрявцева [8, с. 279]. Как правило, рассмотрение уровней проблемности в теории и практике проблемного обучения связано с методами проблемного обучения.

При этом *метод проблемного обучения* определяется нами как «способ достижения цели, совокупность приемов и операций педагогического воздействия» [9, с. 25]. Так же было отмечено, что *реализация методов проблемного обучения осуществляется* в лингво-педагогических моделях, где «лингво» соотнесено с содержанием обучения, а «педагогические» сопряжено с процессом обучения. На сегодняшний день в научно-исследовательской лаборатории лингвопедагогики и проблемного обучения построены разнообразные лингво-педагогические модели проблематизации содержания обучения и процесса обучения на материале не только аспектов языка, таких как лексика (С.К. Закирова), грамматика (Е.А. Хохлова), текст (Н.В. Самсонова), но и видов речевой деятельности, таких как говорение (С.П. Микитченко, Г.М. Махутова), чтение (Л.И. Колесник), аудирование (Н.Н. Осипова).

Необходимо уточнить, что, в соответствии со словарным определением, *модель трактуется*, как образец предметов и явлений и характеризуется как содержательная или процессуальная модель. Исходя из того, что в *лингвопедагогических моделях*, «лингво» соотносится с содержанием обучения, а «педагогические» с процессом овладения данным содержанием, разрабатываемые нами лингво-педагогические модели могут быть охарактеризованы как содержательно-процессуальные модели.

Таким образом, *лингвопедагогическая модель реализации методов проблемного обучения* имеет следующую структуру (схема 1):

Схема 1. Лингвопедагогическая модель реализации методов проблемного обучения



– *Основание проблематизации содержания обучения* включает такие компоненты, как: учебник, учебный текст, учебное задание, учебный вопрос, иными словами, можно проблематизировать каждый из вышеперечисленных компонентов – отдельно или вместе.

– *Основание проблематизации процесса обучения* содержит такие компоненты, как: наличие преграды, нарушение структуры, включение альтернативы, исключение информации, то есть можно проблематизировать учебник, учебный текст, учебное задание, учебный вопрос через включение преграды, нарушение структуры, включение альтернативы, исключение информации – отдельно или вместе.

– *Основание уровней проблемности как отношения проблематизации содержания обучения и процесса обучения, реализуемое на разных уровнях проблемности*, включает такие компоненты, как: проблемное изложение учителем содержания обучения; учитель ставит проблему, ученик вместе с учителем решает ее; учитель ставит проблему, ученик сам решает ее; ученик сам ставит и решает проблему.

Лингвопедагогическая модель реализации методов проблемного обучения, как показано на схеме 1, включает три основания, каждое из которых содержит по четыре компонента, относящихся к конкретному основанию. От пересечения оснований можно получить до 64 вариантов проблематизации содержания и процесса обучения, поскольку в основе данной модели заложен механизм действия «кубика Рубика».

С целью иллюстрации практического применения фрагмента построенной нами модели можно привести пример проблематизации учебного вопроса к учебному тексту на занятии по иностранному языку, в котором дается описание реального события – XI международной научно-практической конференции «Образование на грани тысячелетий», проводимой в Нижневартковском гуманитарном университете.

Сначала (для сравнения) приведем пример традиционного занятия по иностранному языку, где представлен учебный текст (на любом иностранном языке) и учебные вопросы к нему, на которые учащийся должен ответить.

Учебные вопросы к тексту:	Учебный текст (описание события):
1. Кто (проводит событие)?	Научно-исследовательская лаборатория лингвопедагогики и проблемного обучения и кафедра иностранных языков <i>проводят</i>
2. Что...?	XI международную научно-практическую конференцию «Образование на грани тысячелетий»
3. Где...?	в Нижневартовске на базе Нижневартовского государственного университета по адресу: ул. Дзержинского, д. 11
4. Когда...?	5 ноября 2015 года с 10.00 до 15.00, <i>по следующей теме:</i>
5. Какая...?	«Проблемно-информационный подход к реализации целей современного образования: вопросы теории и практики»,
6. Почему...?	<i>потому что</i> нужно понять взгляды учащихся и преподавателей на образование в XXI веке в свете государственной программы РФ «Развитие образования» на 2013-2020 годы.

Теперь приведем пример занятия по иностранному языку, где представлен учебный текст (на любом иностранном языке) и учебные вопросы к нему, на которые нужно ответить. В этом случае заранее осуществляется *проблематизация содержания обучения и процесса обучения* на основе разработанной нами лингвопедагогической модели. Если *на основании* (плоскости) *проблематизации содержания обучения* мы выбираем *один компонент* – учебный вопрос, то *на основании* (плоскости) *проблематизации процесса обучения* мы учитываем *все компоненты*, соотносимые с четырьмя моделями проблемных ситуаций. Иными словами, при постановке учебного вопроса мы стимулируем одну из четырех моделей проблемных ситуаций:

Модель проблемной ситуации:	Пример проблематизации содержания и процесса на первом и втором уровнях проблемности:
<i>Поведенческая модель</i>	<i>Наличие преграды.</i> Для включения преграды может быть дан вопрос к одному из абзацев, сформулированный на другом незнакомом языке. Необходимо при ответе на вопросы по тексту найти в тексте ответ на «непонятный вопрос» на другом незнакомом языке.
<i>Геиштальт-модель</i>	<i>Нарушение структуры.</i> Для нарушения структуры можно поменять местами вопросы. Необходимо при ответе на вопросы по тексту сначала выстроить их в правильной последовательности по тексту.
<i>Вероятностная модель</i>	<i>Включение альтернативы.</i> Для включения альтернативы можно дать две группы вопросов, например, добавив в одну из групп вопрос, не связанный с данным текстом. Необходимо при ответе на вопросы по тексту сначала найти группу вопросов, соответствующих данному тексту.
<i>Информационная модель</i>	<i>Исключение информации.</i> Для исключения информации можно убрать один из вопросов к одному из абзацев. Необходимо при ответе на вопросы по тексту сначала найти пропущенный вопрос к одному из абзацев текста.

Здесь мы постарались показать, как может быть теоретически обоснована и построена, а также практически применена лингвопедагогическая модель реализации методов проблемного обучения, которая: *основывается* на концепции проблематизации содержания и процесса обучения иностранному языку; *определяется* как лингвопедагогическая модель, ориентированная одновременно и на содержание, и на процесс обучения иностранному языку; *содержит* три основания – проблематизации содержания обучения, проблематизации про-

цесса обучения, уровней проблемности обучения как отношения проблематизации содержания и процесса обучения, реализуемого на разных уровнях проблемности; *позволяет* фиксировать до 64 вариантов реализации данной модели, раскрывая ее вариативный характер, отражающий сущность иностранного языка.

Подводя итог вышеизложенному, отметим, что *результатом и продуктом творческой деятельности* научно-исследовательской лаборатории лингвопедагогики и проблемного обучения явилось написание и публикация *первой коллективной монографии*, посвященной рассмотрению лингвопедагогических категорий проблемного обучения. Сейчас нами ведется работа по написанию *второй коллективной монографии*, посвященной теоретическому обоснованию и практической реализации лингвопедагогических моделей проблемного обучения, основанных на интеграции актуальных подходов к обучению иностранному языку. Планируется также и подготовка *третьей коллективной монографии*, направленной на исследование теории и практики лингвопедагогического эксперимента в проблемном обучении иностранному языку. Нельзя также не отметить, что направления становления и развития теории и практики проблемного обучения в современном образовании [10, с. 106–108] были определены нами десять лет тому назад.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ковалевская Е.В. Проблемность в преподавании иностранных языков: современное состояние и перспективы: Экспериментальная учебная авторская программа (для слушателей курсов повышения квалификации – учителей и преподавателей иностранных языков). – 3-е изд., доп., испр. и перераб. – М.: Изд-во «Спутник+», 2013. – 42 с.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 384 с.
3. Ковалевская Е.В. Генезис и современное состояние проблемного обучения (общепедагогический анализ применительно к методике преподавания иностранных языков): Автореф... дис. д-ра пед. наук. – М., 2000. – 36 с.
4. Колесник Л.И. Проблематизация как способ создания проблемности в обучении иностранному языку // Выявление условий реализации проблемного обучения в контексте инновационного характера современного образования: Вопросы теории и практики: Материалы IX Всероссийской научно-практической конференции-семинара «Образование на грани тысячелетий» (г. Нижневартовск, 7 ноября 2013 года) / Отв. ред. Е.В. Ковалевская. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2014.
5. Ковалевская Е.В. Модели проблемных ситуаций в процессе обучения иностранному языку // Проблемность и профильность в образовании – условия устойчивого развития цивилизации: Материалы VI Московской международной конференции «Образование в XXI веке – глазами детей и взрослых» / Под ред. Е.В. Ковалевской. – М.: Компания «Спутник +», 2007. – С. 55-58.
6. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество. – М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд-во НПО МОДЭК. 2003. – 720 с. (Серия «Психологи отечества»).
7. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. – М.: Изд-во «Просвещение», 1972. – 255 с.
8. Кудрявцев Т.В. Психология технического мышления. (Процесс и способы решения технических задач). – М.: Изд-во «Педагогика», 1975. – 304 с.
9. Проблемное обучение: прошлое, настоящее, будущее: Коллективная монография: в 3 кн. / Под ред. Е.В. Ковалевской – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2010. Кн. 1: Лингво-педагогические категории проблемного обучения. – 2010. – 300 с.
10. Ковалевская Е.В., Путилин В.Д. Пути реализации проблемного обучения в современном образовании // Проблемы образования в условиях устойчивого развития цивилизации: Материалы V Московской международной конференции «Образование в XXI веке – глазами детей и взрослых» / Отв. ред. Е.В. Ковалевская. – М.: Компания «Спутник +», 2005. – С. 106–108.

УДК 371.215

С. П. Микитченко

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МНЕМОТЕХНИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ

Аннотация. Данная статья посвящена мнемотехническим упражнениям, назначение которых – увеличение объема оперативной памяти, освоение вспомогательных приемов запоминания. Особое внимание автор

уделяет мнемотехническим упражнениям для развития памяти, запоминания слов, фраз, выражений, расширения лексического запаса при обучении английскому языку. Описан порядок работы с упражнениями такого типа в обучении студентов иноязычной речи.

Ключевые слова: мнемотехнические упражнения; лексический запас; иноязычная речь.

Сведения об авторе: Микитченко Светлана Петровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Нижневартовского государственного университета.

Контактная информация: 628611, г. Нижневартовск, ул. Дзержинского, д. 11, каб. 413; тел.: 8(912) 9369712, e-mail: smikit@yandex.ru.

S. P. Mikitchenko

THE USE OF MNEMONIC TECHNIQUE EXERCISES IN TEACHING FOREIGN SPEECH TO STUDENTS

Abstract. This paper studies mnemonic technique exercises whose goals are to increase the memory size and learn auxiliary memorization techniques. The author pays special attention to mnemonic technique exercises for memory development, memorization of words and phrases, extending the vocabulary in teaching the English language. It is described how to structure work with such exercises when teaching foreign language speech to students.

Key words: mnemonic technique exercises; vocabulary; foreign language speech.

About the author: Mikitchenko Svetlana Petrovna, Candidate of pedagogic sciences, Associate Professor Department of Foreign Languages, Nizhnevartovsk State University.

В овладении студентами иноязычной речью значительная роль принадлежит памяти, которая представляет собой познавательный процесс перехода от чувственного познания к логическому, понятийному. Среди процессов памяти особая роль принадлежит произвольному запоминанию, как особому мнемическому действию, которое становится возможным в ситуации необходимости выделения в сознании человека цели запоминания. Выделение и достижение мнемических целей зависит не только от объективных условий, требующих от студента их постановки, но и от соответствующей мотивации, придающей необходимый смысл этим целям и, тем самым, способствующей их осознанию.

Специфической чертой памяти как высшей психической функции Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев считают ее опосредованный характер. При этом в качестве средств запоминания могут выступать не только специально изготовленные средства, но и собственные действия. Анализируя проблему использования различных средств и приемов в организации запоминания человека, психологи выделяют несколько периодов. Вначале мнемотехнические приемы запоминания воспринимались как досадное препятствие на пути исследования «чистых» законов памяти, затем использование средств становится предметом специального исследования, и, наконец, использование средств становится специфическим принципом организации памяти человека [2, с.77].

Для высшей, опосредованной памяти характерно то, что человек использует различные мнемотехнические приемы. Среди них выделяют рациональные приемы (выделение смысловых единиц, установление смысловых связей, составление плана, выделение опорных слов и т.д.) и мнемотехнические приемы, то есть создание вспомогательных ассоциаций, распределение запоминаемого материала в привычной схеме или в легко запоминающемся ритмическом темпе и т. д. При этом мнемотехника (от греч. *mnemonikon* – искусство запоминания) понимается как система различных приемов, облегчающих запоминание и увеличивающих объем памяти путем образования дополнительных ассоциаций и решающих проблему запоминания большого объема информации [3, с. 86].

Среди мнемотехнических приемов значительная роль отводится мнемотехническим упражнениям, назначение которых – увеличение объема оперативной памяти, освоение вспомогательных приемов запоминания. Однако навык владения мнемотехникой легко утрачивается, если студенты не знакомы с методикой выполнения таких упражнений, что требует специального обучения [4, с. 76].

Приведем примеры мнемотехнических упражнений для развития памяти, запоминания слов, фраз, выражений, расширения лексического запаса при обучении английскому языку [5, с. 173].

Мнемотехнические упражнения для безассоциативного запоминания.

1.1 Операция с числами.

Порядок работы с упражнениями:

а) преподаватель называет цифру, например, 7;

б) студент А мысленно прибавляет к исходной цифре 2 и озвучивает полученный результат – 9.

в) студент Б прибавляет 2 к цифре, названной предыдущим студентом, и озвучивает свой результат – 11 и т.д.

В зависимости от установки преподавателя, цифры могут как прибавляться, так и вычитаться из первоначально заданного цифрового значения.

1.2. Запоминание с опорой на мнемобраз – сочетание цифровой и вербальной информации. Данные упражнения направлены на запоминание лексики, связанной с разными темами, например, цветы, растения, ягоды, овощи, животные, птицы, и т.д.

Порядок работы с упражнениями:

а) преподаватель называет первое существительное с числительным, например, 3 carnations;

б) студент А повторяет сказанное преподавателем: 3 carnations;

в) преподаватель называет второе существительное с числительным, например, 5 violets;

г) студент В повторяет обе фразы: 3 carnations, 5 violets; и так далее. После того, как повторена вся цепочка, один из студентов переводит все словосочетания на русский язык. Количество словосочетаний в цепочке определяется преподавателем, в зависимости от уровня подготовленности обучающихся.

Задание 1 (flowers) 3 carnations, 5 violets, 7 snowdrops, 9 cornflowers, 11 dandelions, 13 poppies, 15 asters, 17 bluebells, 19 buttercups, 23 dahlias, 25 daisies, 27 camomiles...

Задание 2 (trees) 2 pines, 4 birches, 6 maples, 8 cypresses, 10 larches, 12 firs, 14 aspens, 16 willows, 18 oaks, 20 alders, 22 poplars, 24 walnuts, 26 cedars, 28 spruces, 30 sequoias, 32 acacias....

Задание 3 (berries) 13 raspberries, 33 bilberries, 14 cherries, 44 cowberries, 15 cranberries, 55 currants, 16 gooseberries, 66 blueberries, 17 elderberries, 77 mulberries ...

Задание 4 (vegetables) 1 dill, 126 onions, 203 garlics, 145 cucumbers, 15 horseradishes, 411 tomatoes, 159 potatoes, 119 cauliflowers, 32 vegetable marrows, 65 carrots, 71 beets....

Задание 5 (animals) 32 elephants, 23 hares, 45 dogs, 54 foxes, 51 elks, 15 frogs, 66 wolves, 16 turtles, 73 hamsters, 37 hedgehogs, 84 polecats, 48 bears, 99 tigers, 19 goats....

Задание 6 (birds) 1129 sparrows, 1235 storks, 2534 crows, 2755 pigeons, 2967 ravens, 3239 larks, 3741 cranes, 4892 swallows, 5349 hawks, 5852 falcons, 6875 owls, 6214 herons, 7197 magpies...

1.3. Упражнения на экзотизмы, которые означают «лексические единицы, служащие для называния предметов и явлений, характерных для быта и особенностей жизни другой национальности.... но в отличие от лексически освоенных заимствований, употребляются только в тех случаях, когда речь идет не о русской действительности, а о жизни какого-то другого народа...» [1, с. 56].

Порядок работы с упражнениями:

а) преподаватель называет первое слово: drum;

б) студент А повторяет сказанное преподавателем: drum;

в) преподаватель называет второе слово: piano;

г) студент Б повторяет оба слова: drum, piano и так далее.

После того, как повторена вся цепочка, один из студентов переводит все слова на русский язык.

- д) преподаватель называет один из инструментов по-русски: волынка;
- е) студент А переводит сказанное преподавателем: bagpipe;
- ж) преподаватель называет следующее слово: барабан;
- и) студент Б переводит и повторяет оба слова: bagpipe, drum и так далее.

Задание 1. Музыкальные инструменты:

- 1.1. а) drum, piano, bagpipe, guitar,
- б) барабан, фортепьяно, волынка, гитара,
- 1.2. а) clarinet, violin, lute, trombone,
- б) кларнет, скрипка, лютня, тромбон.

Задание 2. Кулинария:

- 2.1. а) beef steak, roast beef, escalope, beef Stroganoff, galantine,
- б) биштекс, ростбиф, эскалоп, бефстроганов, студень/заливное
- 2.2. а) big mac, hot dog, hamburger, sandwich, cheeseburger,
- б) биг мак, хот-дог, гамбургер, сэндвич, чизбургер.

Имена собственные.

Каждое из упражнений по мнемотехнике, построенных на материале имен собственных, рекомендуется предъявлять в четырех вариантах в следующей последовательности: а) повторение по-английски; б) перевод на русский язык; в) повторение по-русски; г) перевод на английский язык.

Задание 3. Имена известных людей:

3.1. а) Deng Xiaoping ['dɛŋ 'ʃəʊ'pɪŋ], Jackie Chan, Bruce Lee, Mao Tse-tung, Charlotte Elizabeth Diana of Cambridge.

б) Дэн Сяопин, Джеки Чан, Брюс Ли, Ма́о Цзэ́дун Шарлотта Элизабет Диана Кембриджская.

3.2. а) Ho Chi Minh, John Davison Rockefeller, Barbra Joan Streisand ['straɪsænd], Ella Jane Fitzgerald, Margaret Hilda Thatcher, William Arthur Philip Louis, George Alexander Louis.

б) Хо Ши Мин, Джон Дэвисон Рокфеллер Барбра Джо́ан Стрэ́йзанд Э́лла Джейн Фицджеральд Ма́ргарет Хи́льда Тэ́тчер Уильям Артур Филипп Луи, Джордж Александр Луи.

Как показал многолетний опыт использования мнемотехнических приемов в преподавании английского языка, с помощью таких упражнений решаются различные задачи в обучении иноязычной речи, а именно: улучшение фонетики, увеличение количества лексических единиц английского языка, совершенствование техники перевода.

Кроме того, следует иметь в виду, что запоминание не функционирует в отрыве от других познавательных процессов. Так, выполнение упражнений с опорой на мнемобраз предполагает определенный уровень зрительного и слухового восприятия. В связи с этим методика использования этих упражнений направлена на развитие у студентов способности логически мыслить. Особенности разработки таких упражнений с целью обучения студентов иноязычной речи может служить одним из направлений решения проблемы использования мнемотехнических средств.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беляева С.А. Английские слова в русском языке XVI–XX вв. – Владивосток: Издательство Дальневосточного университета, 1994.
2. Асмолов А.Г. Принципы организации памяти человека: Системно-деятельностный подход к изучению познавательных процессов. Учебно-метод. пособие. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. – 103 с.
3. Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание. – Москва: Изд-во Академии Педагогических Наук, 1961.
4. Махутова Г.М., Микитченко С.П. Моделирование проблемных задач и проблемных ситуаций в обучении иностранным языкам // Современные проблемы науки и образования. 2014. – № 1. – С. 75–79.
5. Микитченко С.П. Мнемотехнические упражнения как средство совершенствования фонетики, лексики и перевода в обучении иностранному языку // Вопросы теории и практики: Материалы IX Всероссийской научно-практической конференции-семинара «Образование на грани тысячелетий» (г. Нижневартовск, 7

УДК 371.385.5

С. А. Никишина

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ: МЕТОДОЛОГИЯ И СТРУКТУРА

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с особенностями организации и методологии научно-исследовательской деятельности по русскому языку в школе. Даются рекомендации, начиная с выбора темы исследования и заканчивая оформлением работы. Большое внимание уделяется содержательным характеристикам исследования. Для иллюстрации приводятся фрагменты исследовательской работы.

Ключевые слова: Федеральный государственный стандарт среднего (общего) образования; организация и этапы научно-исследовательской деятельности учащихся; выбор темы исследования; требование к формулировке темы; содержание и оформление научно-исследовательской работы; актуальность, цели и задачи, объект и предмет исследования; источники языкового материала; основные лингвистические методы и практическая значимость исследования.

Сведения об авторе: Светлана Алексеевна Никишина, кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии и массовых коммуникаций Нижневартовского государственного университета.

Контактная информация: 628611, г. Нижневарт. ул. Мира, д. 3-Б, ауд. 305; тел.: 8(3466)273510, e-mail: nikishina_svetla@mail.ru

S. A. Nikishina

RESEARCH WORK IN TERMS OF RUSSIAN LANGUAGE AT SCHOOLS: METHODOLOGY AND STRUCTURE

Abstract. The article deals with issues related to the characteristics of the organization and methodology of research activities regarding Russian language at schools. The author of the article gives recommendations from the random of research issue to the release of documents. A lot of attention is paid to the meaningful characteristics of the research. Pieces of research are provided for illustration.

Key words: Federal state standard of secondary general education; organization and stages of pupil's research activity; choice of research topics; requirement for theme formulation; content and design of research work; relevance, aims and objectives, the object and subject of study; source of language material; basic linguistic methods and practical significance of the study.

About the author: Nikishina Svetlana Alekseevna, Candidate of Philology, Associate Professor of Department of Philology and Mass Communication, Nizhnevartovsk State University.

Организация научно-исследовательской деятельности учащихся является обязательной составляющей учебного процесса. Одним из требований ФГОС среднего (общего) образования к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы является «владение навыками познавательной, учебно-исследовательской и проектной деятельности» [4] и освоение видов деятельности «по получению нового знания в рамках учебного предмета, его преобразованию и применению в учебных, учебно-проектных и социально-проектных ситуациях, формирование научного типа мышления, владение научной терминологией, ключевыми понятиями, методами и приемами» [4].

Практика показывает, что исследовательская и проектная деятельность ведется сегодня во всех общеобразовательных учреждениях. Но, к сожалению, в большинстве случаев такая работа не носит системного характера, а приурочивается, например, к предметным неделям или Неделе науки в школе, к конкретному городскому конкурсу. Чаще всего учитель дает индивидуальные задания способным ученикам и курирует их деятельность по мере выполнения исследования. Несомненно, и такая организация научно-исследовательской работы (НИР) в школе является полезной, но вряд ли ее можно считать эффективной. Существенных результатов можно добиться только в случае постоянной и системной работы со всеми уча-

щимися, а это значит, что НИР должна проводиться в течение всего учебного года, и лучше, если она будет включена в учебный план и расписание. Возникает закономерный вопрос: все ли учащиеся могут заниматься исследовательской деятельностью? Отвечаем на этот вопрос утвердительно, оговаривая условия: если организация научно-исследовательской деятельности (НИД) не носит формального характера и строится с учетом возрастных особенностей и интересов учащихся.

1. Научно-исследовательская работа начинается с выбора темы исследования, характер которой определяется интересами самого ученика и его руководителя. Инициатива редко исходит от школьника, сказывается отсутствие исследовательского опыта, слабая ориентация в вопросах современной науки. Поэтому руководителю следует предварительно обдумать и составить список тем, интересных для исследования и в начале учебного года предложить его учащимся. Сориентироваться в современных направлениях научных исследований можно, обратившись к таким сайтам, как: <http://unk.future4you.ru> (Российский открытый конкурс исследовательских работ учащихся «Юность, наука, культура»), <http://www.redu.ru/> (Центр развития исследовательской деятельности учащихся), <http://www.researcher.ru> (Интернет-портал «Исследователь») и др. Ценный материал об организации исследовательской деятельности можно получить из пособия Абрамовой С.В. «Русский язык. Проектная работа старшеклассников. 9 – 11 классы» [1] и словаря *Шашенковой Е.А. «Исследовательская деятельность»* [5].

Исследование может как проводиться в рамках основной программы дисциплины, так и выходить за ее пределы. В частности, выбор темы определяют направление работы кружка, факультатива и другие обстоятельства (планирование участия в какой-либо конференции проектных и исследовательских работ учащихся, традиции учебного заведения).

Тема исследования должна быть актуальной. Под актуальностью исследования понимается определенная значимость изучаемой проблемы для теории и практики на современном этапе развития науки.

О важности конкретной проблемы свидетельствуют такие факторы, как 1) неразработанность данного вопроса (вообще или в рамках какой-либо теории), 2) существование несовпадающих подходов, 3) наличие определенных неясностей и пробелов в науке, которые следует обязательно сформулировать, 4) новые условия функционирования языковых единиц, 5) большая распространенность того или иного языкового явления, 6) развитие смежных наук, вызывающее потребность в изучении известного материала с новых позиций, 7) потребности науки, которые могут быть удовлетворены решением данной проблемы 8) практическая значимость исследования для решения конкретных региональных проблем и профессиональных задач и др.

Обоснование актуальности является обязательным структурным элементом введения, поэтому приводим пример обоснования выбора темы «Лексическая сочетаемость в языке и речи (на материале сочетаний с прилагательным *путинский*)» (здесь и далее будут приводиться примеры данной работы):

Актуальность настоящего исследования определяется доминирующим положением, которое занимает имя прилагательное, наряду с существительным и глаголом, в системе частей речи, а также тем, что имена прилагательные активно пополняют словарный запас современного русского языка за счет разнообразных способов морфологического образования. Суффиксальный способ образования слов является самым продуктивным в системе образования имен прилагательных. Кроме того, прилагательные, образованные от фамилий политиков, отражают не только новые реалии, но и содержат элемент оценочности, что тоже представляет определенный исследовательский интерес для филологов, историков, политологов.

Трудности возникают и на этапе формулировки темы. К распространенным недочетам относится:

1. Слишком широкая формулировка темы: *Гендерные различия в русском языке; Юмор как социокультурный феномен в английском и русском языке.*

2. Слишком узкая формулировка темы: *Роль тире в поэзии М. Цветаевой; история буквы Ё.*

3. Включение в формулировку метафор, инверсий: *Пропавшая грамота; О чем говорят наши фамилии.*

В черновом названии темы можно использовать такие слова, как *анализ, сравнение, изучение, влияние, определение, выявление* и т.п., но включение этих слов в окончательную формулировку темы лишает ее оригинальности и индивидуальности и сужает или «размывает» границы исследования.

Работая над формулировкой темы, следует помнить, что очень краткие названия, состоящие из одного-двух слов, свидетельствуют о том, что исследование проведено исчерпывающе, в объеме научной монографии. В учебно-исследовательских работах школьников названия должны быть более конкретными и в связи с этим более многословными. Однако слишком длинное название, иногда излишне наукообразное, производит впечатление беспомощности и нуждается в редактировании.

Сегодня приветствуется вариант, когда тема имеет два названия: творческое и теоретическое. Первое образно, ярко и эмоционально представляет исследование, второе, как правило, содержит теоретически сконструированный текст, например: *В чем счастье человека (о лексеме **счастье** в русском языке); Поразмышляем о благе... (генезис лексемы **благо** в русском языке).*

Точно и грамотно сформулировать тему иногда бывает очень сложно, поэтому за помощью можно и нужно обращаться к коллегам и к более опытным научным руководителям. Часто окончательный вариант темы формулируется уже на стадии завершения работы.

Итак, следующий этап – это составление плана самой работы, отражающего ее содержательный характер. В общем виде структура исследования включает в себя следующие элементы:

Введение

Теоретический раздел

Собственно-исследовательская часть

Заключение

Список литературы

Приложения

Структура **введения** включает такие обязательные элементы, как *актуальность, цель и задачи работы, объект и предмет, методы и материал, практическая значимость*. Довольно часто в качестве обязательного элемента требуют включения гипотезы исследования, мы считаем, в НИР по гуманитарным направлениям, в частности по русскому языку, такое требование выглядит спорно. Совершенно необязательно начинать работу с написания введения, к нему можно возвращаться на разных этапах исследования, а окончательный вариант может быть создан уже после завершения основной части. Но определить цели и задачи работы, пусть в первоначальной формулировке, необходимо. **Цель** вытекает из темы, формулировать ее следует кратко и предельно точно, выражая то основное, что намеревается сделать исследователь. Цель исследования «Лексическая сочетаемость ...» заключается в том, чтобы *охарактеризовать сочетаемостные возможности лексемы **путинский** в современном русском языке*.

Цель конкретизируется и развивается в **задачах**, которые понимаются как этапы к достижению поставленной цели. Для формулировки задач можно использовать глаголы *изучить, установить, описать, охарактеризовать* и др.

Обязательной (!) задачей является определение основного понятия, которое включено в формулировку темы и исследуется автором: так, в работе «Лексическая сочетаемость...» должно быть дано определение лексической сочетаемости и т.д. Не рекомендуется одной из задач указывать такую, как *изучить литературу по теме исследования*. Задачи исследования соотносятся с пунктами плана и названиями параграфов в работе.

Количественное и содержательное соответствие задач и пунктов плана работы отражено в таблице 1.

Таблица 1

**Количественное и содержательное соответствие задач и пунктов плана работы
«Лексическая сочетаемость в языке и речи
(на материале сочетаний с прилагательным *путинский*)»**

Задача	Пункт плана
1) рассмотреть понятие лексической сочетаемости в отечественной лингвистике	Понятие лексической сочетаемости в отечественной лингвистике
2) охарактеризовать особенности имени прилагательного как части речи, выявить типы прилагательных по характеру производности/непроизводности, продуктивности /непродуктивности	Особенности имени прилагательного как части речи
3) извлечь из Национального корпуса русского языка языковые единицы, содержащие лексему путинский	—
4) охарактеризовать сочетаемость лексемы <i>путинский</i> , классифицируя по тематическим группам имена существительные, сочетающиеся с указанным прилагательным	Тематические группы имен существительных, сочетающихся с прилагательным <i>путинский</i>
5) определить стилистические функции лексемы путинский в языке современной публицистики	Стилистические функции лексемы путинский в языке современной публицистики

Определение **объекта** и **предмета** исследования, обязательных элементов введения, традиционно вызывает трудности. Между тем при правильной формулировке темы информация об объекте и предмете содержится в названии работы.

Объект – это та часть практики или научного знания, которую изучает исследователь, предмет исследования – выделенная часть объекта, т.е. они соотносятся как общее (объект) и частное (предмет). В работе «Лексическая сочетаемость ...» объектом исследования выступает лексическая сочетаемость в языке и речи, а предметом – лексическая сочетаемость имен прилагательных.

Материалом исследования могут служить самостоятельно собранная картотека языкового материала по избранной теме, тексты различных стилей и жанров (в первую очередь из произведений художественной литературы), материалы различных лексикографических изданий, грамматик, самостоятельно собранные и обработанные записи живой речи. Богатейшим и авторитетным источником языкового материала сегодня выступает Национальный корпус русского языка, насчитывающий 90 млн. текстов различной стилистической направленности [3]. Важно помнить, что языковой материал должен иметь однопорядковый (по стилю, жанру, источнику и т.д.) характер. Если материал для исследования собирается «с миру по нитке» (из Интернета, из научной литературы, из живой речи и др.), то подобная произвольность и случайность выбора приведет и к случайным результатам. В работе «Лексическая сочетаемость...» материал исследования включал 370 языковых структур (без учета повторяющихся словосочетаний – 231), содержащих лексему **путинский**, извлеченных из газетного подкорпуса Национального корпуса русского языка.

Методологической базой исследования являются общие и специальные научные методы, выступающие в качестве решения научных задач и достижения цели проводимого исследования.

Основными лингвистическими методами являются описательный, сравнительно-исторический, стилистический, статистический и др. В рамках настоящей статьи не будем останавливаться на их характеристике, ограничимся рекомендательным списком источников (Алефиренко Н.Ф. Современные проблемы науки о языке: Учебное пособие. М., 2005; Даниленко В.П. Методы лингвистического анализа. Курс лекций. М.: Флинта, 2011 и др.).

Завершает введение описание **практической значимости исследования**, которая заключается в возможности использования его результатов для написания научных работ разных жанров. Материалы исследования в области русского языка целесообразно использовать в процессе преподавания русского языка в школе. Они могут быть представлены в форме сообщений, докладов, презентаций на уроках, факультативных занятиях, внутришкольных конференциях; опубликованы в школьных стенгазетах, на обучающих сайтах учреждений образования и т. п. В данном случае учащиеся не только знакомят своих одноклассников с результатами проделанной научной работы (выполняют просветительскую функцию), но еще и стимулируют интерес других к научной деятельности.

Основная часть работы включает теоретический и собственно-исследовательский разделы.

Теоретический раздел содержит основные понятия по теме исследования, необходимо помнить, что их использование во всем тексте работы должно быть однозначным. Из этого следует, что то или иное понятие, которое разными авторами может трактоваться по-разному, должно иметь лишь одно, четко определенное автором значение. Поиск необходимых терминов и их толкований осуществляется в следующих источниках:

1) Словари и справочники лингвистических терминов, а также энциклопедии по языкознанию (см.: Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М., 1965 (и последующие издания); Розенталь Д.Э. Словарь-справочник лингвистических терминов: М., 1976 (и последующие издания); Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. М., 1998; Русский язык. Энциклопедия / Гл. ред. Ю.Н. Караулов. М., 1997).

2) Основные учебники по теме исследования.

Собственно исследовательская часть посвящена анализу конкретного языкового материала. В работе не следует ограничиваться описанием языковых явлений, надо постараться объяснить их, дать им оценку, показать их роль в языке, стилистическую функцию, установить, зависят ли они от стиля, жанра, темы и идеи произведения.

В заключении подводятся итоги работы: в нем следует сформулировать выводы, полученные в результате собственного анализа. Оно должно быть связано с введением, свидетельствовать о завершенности работы, о решении задач, поставленных во введении. Выводы обычно оформляются в виде некоторого количества пронумерованных абзацев, что придает необходимую стройность изложению материала.

Количественное и содержательное соответствие задач и выводов в работе отражено в таблице 2.

Таблица 2

Количественное и содержательное соответствие задач и выводов в работе
«Лексическая сочетаемость в языке и речи
(на материале сочетаний с прилагательным *путинский*)»

Задача, сформулированная во введении	Вывод, сформулированный в заключении
1) рассмотреть понятие лексической сочетаемости в отечественной лингвистике;	1. <i>Лексическая сочетаемость</i> - это способность слова сочетаться в тексте с другими словами или формами. Прилагательные чаще всего сочетаются с именами существительными, обозначая признак предмета. В основе лексической сочетаемости лежит лексическое значение слова и особенности стилистической окраски.
2) охарактеризовать особенности имени прила-	2. Производное прилагательное путинский , вы-

гательного как части речи, выявить типы прилагательных по характеру производности/непроизводности, продуктивности/непродуктивности;	ражая общее значение отношения, свойственности или типической принадлежности тому, что названо мотивирующим словом, обнаруживает в современном русском языке широкую сочетаемость.
3) извлечь из Национального корпуса русского языка языковые единицы, содержащие лексему <i>путинский</i> ;	3. В Национальном корпусе русского языка обнаружено 390 с/у с прилагательным путинский (-ая, -ое, -ие), что является свидетельством продуктивности исследуемой словообразовательной модели.
4)	

Список использованной литературы представляет собой пронумерованный насквозь перечень источников в алфавитном порядке с полным библиографическим описанием. В данный список включают только ту литературу, на которую были сделаны ссылки в тексте работы.

Приложения включают дополнительные материалы, собранные и обработанные автором исследования: исследуемый материал, таблицы, схемы и др., не вошедшие в основную часть работы. Все приложения должны иметь тематический заголовок и в правом верхнем углу надпись «Приложение» с указанием его порядкового номера (без знака №); если приложений несколько, то «Приложение 1», «Приложение 2». В тексте работы делается ссылка (см. Приложение 1) на каждое приложение [3, с. 11].

Исследователи отмечают, что невозможно досконально точно спланировать все этапы научно-исследовательской работы. Это объясняется тем, что «каждый новый этап может принести новый взгляд на проблему исследования, который сопровождается критическим отношением к сделанному и запланированному» [1, с. 7].

Разумеется, нельзя предусмотреть и предупредить все вопросы, которые могут возникнуть при проведении научного исследования, но планирование и четкое следование ему минимизируют потерю времени и усилий как руководителя научной работы, так и его подопечных.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова С.В. Русский язык. Проектная работа старшеклассников. 9–11 классы: пособие для учителей общеобразовательных учреждений. – М., Просвещение, 2011.
2. Национальный корпус русского языка. [Электронный ресурс].– Режим доступа: <http://www.ruscorpora.ru/> URL: (Дата обращения 30.05.2016).
3. Никишина С.А. Дипломные и курсовые работы по русскому языку. Методика написания, правила оформления и порядок защиты. Методические рекомендации. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. пед. ин-та, 2002.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. [Электронный ресурс].– Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/2365> (дата обращения 30.05.2016).
5. Шашенкова Е.А. Исследовательская деятельность: словарь. М., Перспектива, 2010.

УДК 372.881.111.1

Е. А. Павлова

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-НАГРУЖЕННЫЕ ЗАДАНИЯ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматриваются особенности компетентностного подхода в обучении иностранным языкам в современном образовании, суть которого – научить школьников и студентов учиться, т.е. приобретать знания самостоятельно.

Акцент делается на необходимости использования заданий открытого типа, представлены некоторые интеллектуально-нагруженные упражнения, развивающие лингвистическую наблюдательность и логическое мышление, которые помогают формировать метапредметные общеучебные умения обучающихся.

Ключевые слова: компетентностный подход; вопросы открытого типа; интеллектуально-нагруженные задания; повышение мотивации.

Сведения об авторе: Павлова Елена Александровна, доцент кафедры лингвистики и перевода Нижневартковского государственного университета

Контактная информация: 628609, г. Нижневартовск, ул. Мира, д. 36, ауд. 213; тел. 8(3466)272827, e-mail: pavlova-2008nv@rambler.ru.

E. A. Pavlova

THOUGHT-PROVOKING TASKS AS AN IMPORTANT FACTOR IN DEVELOPING STUDENTS' COMMUNICATIVE COMPETENCE AT ENGLISH LESSONS

Abstract. The author of the article dwells upon the competence approach in teaching foreign languages nowadays. Its aim is to teach students to learn, to acquire knowledge by themselves.

The article aims to introduce some open-ended tasks and communicative exercises which provoke students to compare, to analyze, to generalize. Thus, they develop students' linguistic observation and logical thinking and help to improve their educational and language skills in general.

Key words: a communicative approach; open-ended questions; developing students' competence; thought-provoking tasks to increase the students' motivation.

About the author: Pavlova Elena Alexandrovna, Associate Professor of English Chair of Linguistics and Translation Studies, Nizhnevartovsk State University.

Понятие «компетентностный подход» появилось в конце 20 – начале 21 века в связи с дискуссиями о проблемах и путях модернизации российского образования, вызванными общими тенденциями мирового развития, а именно – расширением масштабов межкультурного взаимодействия, которое, в свою очередь, определяет важность таких факторов, как коммуникабельность и толерантность к людям, которые живут, думают или действуют по-другому.

Поэтому задача современного образования (средней школы или вузовской подготовки) не просто дать знания обучающимся (школьникам и студентам), а научить их учиться, т.е. самостоятельно приобретать и развивать умения и навыки в ходе выполнения практических задач, помочь им почувствовать себя уверенно в новых ситуациях. Мобильность, конструктивность, самостоятельность, готовность к переменам – важные качества современных выпускников школ и бакалавров. Иными словами, переход от сообщения обучающимся готовых знаний к развитию у них умения добывать самостоятельно полезную информацию означает дополнение «знаниевой» парадигмы образования «компетентностной» парадигмой, что соответствует требованиям новых ФГОС [7].

Суть компетентностного подхода можно свести к трем основным положениям:

- признак высокого уровня образованности любого выпускника – это не его способность воспроизвести большой объём сложного по своему содержанию материала (заученного наизусть из того или иного учебного пособия), а умение трансформировать полученные знания в разные сферы деятельности и предпринимать самостоятельные действия при решении ситуаций, возникающих в реальной жизни (независимо от контекста деятельности, характера выполняемой работы);

- к личностному успеху всегда приводит только опыт самостоятельного поиска и решения проблем. Хотя в народе и говорят «на чужих ошибках учатся», к сожалению, в реальной жизни каждый из нас, как правило, идет своим путем проб и ошибок, «набивает много шишек», но учится делать правильные выводы и регулировать свое дальнейшее речевое и неречевое поведение;

- решение проблем, поиск альтернативных путей, умение аргументировать свой выбор – смысл деятельностного подхода.

Еще в 1996 году Совет Европы (членом которого является Российская Федерация) провозгласил компетентностный подход как основу образования и определил список ключевых компетенций при обучении иностранному языку: лингвистическая, социолингвистическая, социокультурная, стратегическая, дискурсивная, социальная как составляющие коммуникативной компетенции в целом [6, с. 6].

До недавнего времени достаточно широко были распространены в практике обучения говорению на иностранном языке задания типа: *ответьте на вопросы по тексту «...», кратко перескажите текст, составьте рассказ о ...; опишите, например, город, в котором вы живете* и т.д.

Как правило, при этом учитель предлагал учащимся / студентам вербальные опоры: план высказывания; ключевые слова (причем уже в нужной форме и последовательности для объяснительного употребления); прочитанный текст-опору на английском языке. Слушателями являлись одноклассники, их высказывания мало чем отличались, поэтому они не проявляли интереса к ответам друг друга. Безусловно, механическое воспроизведение готовых фраз из текста-оригинала ради отметки не обеспечивало продуктивного владения лексико-грамматическим материалом, дополнительные вопросы учителя, как правило, оставались без ответа (школьники и студенты с трудом понимали обращенную к ним речь). Понятно, что подобные заученные высказывания вряд ли могут быть использованы и где-то в реальной жизни (ситуации никогда не повторяются в одном и том же виде, они всегда варьируются, и собеседнику надо быстро ориентироваться, реагировать на реплики партнера по коммуникации).

Известно, что знания, полученные репродуктивным путем (то есть преподнесенные учителем как есть, без осмысления) с использованием объяснительно-иллюстративных методов, очень быстро забываются, тогда как знания, добытые путём умственных усилий обучающегося, путём поиска и разрешения противоречий не только становятся его интеллектуальной собственностью, но и дают возможность для формирования личности в целом.

Поэтому в современной методической литературе ведущее место занимает технология личностного интеллектуального развития обучаемых, которая предполагает воспитание личности, способной думать, анализировать, сопоставлять, обобщать, взвешивать предлагаемые обстоятельства и принимать решения (порой выбирая альтернативные пути).

В отечественной коммуникативной методике (родоначальник – Е.И. Пассов, профессор кафедры гуманитарного образования Института развития образования Липецкой области) ведущее место занимают речевые (подлинно-коммуникативные) или условно-речевые упражнения. Им соответствуют следующие английские термины: *communicative activities, pre-communicative activities* [2, с. 120]. Эти упражнения затрагивают сферу эмоций и чувств обучающихся, поэтому всегда вызывают интерес и желание их выполнить. Их принято называть коммуникативно-ориентированными, т.к. акцент делается на развитие неподготовленной, спонтанной речи на английском языке. При этом допускается использование вербальных опор (составленных учителем или самими обучающимися). Безусловно, им трудно удержать в памяти большие куски информации в условиях обучения вне языковой среды, а использование содержательных опор (вербальных и невербальных) – это возможность поддержать школьников / студентов, повысить речевую активность, создать мотивацию успеха. В качестве опор могут выступать иллюстрации, кластеры (отражающие ключевые слова и выражения), логико-функциональные схемы, функционально-смысловые таблицы, синтагматические модели (незавершенные речевые образцы, призванные облегчить процесс речепорождения).

Один из известных отечественных лингвистов Р.П. Мильруд, автор десятков пособий и учебников по методике преподавания английского языка, в том числе написанных совместно с иностранными коллегами и выпущенных в Великобритании, ввел другой термин – «интеллектуально-нагруженные задания» [3], которые включают исследовательские задания и творческие упражнения. Он утверждает, что именно они обеспечивают активную поисковую мыслительную деятельность обучающихся и включают несколько приемов развивающего

обучения: наблюдение и выявление сходств и различий, обнаружение закономерностей, классификацию лексических единиц и структурирование микро / макротекстов, логику мышления и выявление причинно-следственных связей, извлечение значимой (ключевой) информации, отсеивание второстепенной (лишней) и восполнение пробелов в приеме информации (вероятностное прогнозирование и домысливание), переосмысление и перекодирование информации (представление ее в другом виде). При этом доминирующий вид деятельности (в аудитории и дома) – проблемный, продуктивный, творческий.

Ученый видит перспективу в исследовании проблем языковой педагогики – науки о построении взаимоотношений обучающихся и учителя с целью развития личности обучаемых, формирования познавательных умений и мотивации учиться, от которой зависят результаты и достижения обучающихся [4].

К интеллектуально-нагруженным заданиям (упражнениям, развивающим лингвистическую наблюдательность, логическое мышление, языковое чутье) при компетентностном подходе можно отнести следующие коммуникативные упражнения:

1. вопросы открытого типа (в зарубежной методике их называют «толстые вопросы») [5, с. 126]; они исключают единственный верный ответ, предполагается обращение к жизненному опыту обучающихся:

- *Answer the questions:*

1. Where would you go if you could go anywhere in the world? Why?

2. What would you do if you won one million dollars?

2. решение проблемных задач разного типа

а) проблемные задачи с недостающими, избыточными, с заведомо допущенными ошибками

- *Imagine that you are the editor of the newspaper and correct the letters of the readers. Decide what mistakes are common. What grammar rules should the girls repeat?*

<i>Katie</i>	<i>Sophya</i>
I doesn't like any celebrations especially Christmas. It is to getting more commercialized: some people spend a lot of money on gifts, while others makes much money selling gifts. My parents thinks that it is an old tradition. But I doesn't understand the use of celebration a holiday only because it is a tradition. We can to choose more interesting activities for holidays instead of sitting at the table with relations and discussing boring family problems. For me there are nothing like playing sports.	Celebrating is my joy. I likes this perfect atmosphere behind celebrations. It take timeto makes all the arrangements. But my favourite celebration are worth many efforts. The best moment is when the guests arrives . They are the people I love best. They come to share the joy of the day. Their gift make meto think of the day again and again.

- *What is your attitude towards different holidays in your country?*

б) речемыслительные задачи (возможно с противоречивыми мнениями), например, по теме **'Getting a job'**.

Учащимся / студентам предстоит выбрать одного из трех кандидатов на вакансию ведущего новой молодежной музыкальной радиопрограммы.

REQUIRED IMMEDIATELY: Radio programme presenter (age range: 18–28) for new 'Youth Now' music programme on local radio. Must be sympathetic to young people generally and have interests in and knowledge of recent trends in the pop music field. Some interview and travel work also involved (expenses paid), but no broadcasting experience necessary.

The three candidates were all shortlisted and invited to interview. Look through the description and write your responses of your 1st and 2nd choice for the job, and your response not to offer this job to anyone. Explain your decision [1, с. 192].

JENNY PUGH

Age: 25, married with a boy of 3 and 1-year old baby, smart appearance, good dress sense, a qualified piano teacher, enjoys pop music and goes to rock concerts occasionally, has strong Scottish accent, works in old people's home, feels that young people are manipulated by press, TV and radio.

ADRIAN LEWIS

Age: 21, casual but tidy appearance, unmarried, lives with parents, University student doing research into early European music, plays in local brass band, sings in church choir, collects jazz records, a sincere, thoughtful person.

DAVID ADAMS

Age: 19, untidy, 'Punk' appearance, no special musical talent, unemployed, unmarried, lives in lodgings with friends, a quick talker, hopes to go to the USA when older and richer.

Просмотрев резюме всех претендентов (*curriculum vitae*), учащимся / студентам надо аргументировать свое решение: кто подходит больше, на их взгляд, и почему: а) 25-летняя мама с 3-х летним и годовалым ребенком, сильным шотландским акцентом, квалифицированный учитель музыки, который живо интересуется поп и рок направлением, но временно работает в доме для престарелых; б) искренний и серьезный молодой человек – студент, который пишет дипломную работу по Европейской музыке, играет в ансамбле, поет в церковном хоре, коллекционирует джазовые записи, живет с родителями; в) 19-летний безработный, неженатый парень с внешностью «панка», который снимает жилье с друзьями, не имеет устойчивых интересов к определённому направлению в музыке, мечтает разбогатеть и уехать в США?

Такого рода задания побуждают учащихся и студентов спорить с оппонентами, аргументировать свою позицию, анализировать мысли и поступки героев (в текстах для чтения и аудирования), ставить себя на их место и предлагать альтернативные решения выхода из ситуаций, в которых оказываются герои.

в) коммуникативно-поисковые задачи

Цель – формирование у учащихся / студентов умения оформлять иноязычную речь в соответствии с её предполагаемым коммуникативным содержанием. Примером может служить **упражнение**

– **на восстановление исходного текста**, например, правила поведения в гостинице:

• *Read the following expressions and write how the visitors are expected to behave at the hotel (Use the Modal Verbs or Passive Voice). E.g. Bills **must be paid** before 12 o'clock on the day you leave or **You should pay** the bills....*

1. on the day you leave, before 12 o'clock, pay your bills.
2. go out, leave your keys, at the office.
3. in the hotel, animals, no.
4. in the pool area, accompany, children.

– **на соотнесение информации**, например, в рамках темы '**Travelling**' учащиеся / студенты должны по содержанию чемодана узнать, кто владелец затерявшегося в аэропорту багажа: школьник, актриса, рыбак, студент, рок-певец, писатель.

• *Here are the names of six people and six suitcases. At the airport all baggage mixed up. Help these people find their baggage – match the names with the suitcases. Explain your choice.*

- | | |
|------------------------------------|--------------------------------|
| 1. Alice, 64 – a romantic novelist | 1. Billy, 8 – a schoolboy |
| 2. Sam, 35 – rock singer | 2. Mr. Swift, 70 – a fisherman |
| 3. Khaila, 22 – a student | 3. Liza, 31 – an actress |

- a. a lot of make-up, a dressing gown, sunglasses, four dresses and two pairs of high heeled shoes, jewellery, a bottle of perfume, a credit card.
- b. many books, newspapers, a phrase book, an anorak, a passport, a radio, a camera, a pair of sandals, a swimming costume, sunglasses, money.
- c. a typing machine, a photo album, a dress, books, a pair of gloves, a skirt, a blouse, a scarf, a dressing gown.
- d. a penknife, a pair of walking boots, a clock, a towel, socks, a warm sweater, a fishing rod.
- e. a guitar, sunglasses, jeans, T-shirts, trainers, posters, money, a passport.
- f. Game Boy, sweets, T-shirts, underwear, trainers, jeans, pocket money, a football.

3. самостоятельное «открытие» новых знаний (возможно, с помощью наводящих вопросов учителя). Это упражнения:

а) на распознавание глагольных форм

- Choose only those sentences which are used in the Present Perfect Tense.
 1. Look! They have already built our new house.
 2. He's never read books by this writer.
 3. I have to get up early on week-days.
 4. I haven't slept this night. I have a headache now.
 5. He's got a nice new car.

Для успешного решения этого задания учащиеся / студенты должны четко разграничивать формулу образования *The Present Perfect Tense* (have/has+V₃) от омонимичных форм пассивного залога (*He's taught to drive a car*) и случаев использования глагола 'have' в качестве смыслового (*She's got a nice cat*) или модального (*He has to cook every day, because his wife is in hospital*).

б) на развитие механизмов догадки (возможна самостоятельная работа со словарем)

- In their free time British children like to do the following activities: climbing, dancing, cycling, chess, tennis, sightseeing, nothing, yoga, swimming, athletics, drama, sunbathing, ball, shopping, games, walking, gymnastics, computer programming, windsurfing. What activities go to which column?

go	play	do
climbing	games	drama
.....		

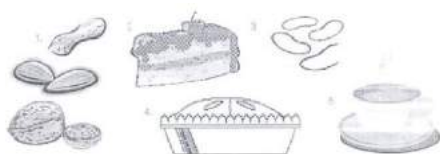
- Listen to the words and distribute them into 3 columns to get the right word-combinations. Some nouns can be used twice – задание на аудирование (без печатной основы).

do	make	take

Предлагаемые слова: the bed, the bus, a tablet, (the) homework, the washing, a film, a crossword, an impression, a look, hair, a noise, a bath, nothing, a cake, a mistake, the translation, an exam.

в) на смысловой выбор (используется лексический парафраз, синонимы)

- Do you know these idioms? Match the following pictures with the words.



- as nice as a pie
- full of beans
- a piece of cake
- not my cup of tea
- nuts

- Fill in the gaps with these idioms.

1. I think our teacher is _____. She is very kind and patient.
2. I don't enjoy learning English pronunciation. It's _____.

3. I think that learning English grammar is _____. It's very easy.
4. I know someone who is completely _____. She is mad!
5. I am always _____. I'm very energetic and full of life!

г) на логику мышления (а не на знание фактического материала) – **игра «Найди лишнее слово / выражение» – 'OddManOut'**

- Choose an odd word in each line and explain why you think so:
 - careful, cheerful, serious, helpful (take into account the word building)
 - huge, daily, misty, praise, fragile (parts of speech)
 - ache, choose, much, change (pronunciation)
 - It's wonderful. / It's terrible. / I love it. / It's marvelous. (meaning)

- Cross out the word in each line which doesn't go with the word in bold:

pay	a debt	a meal	a bill	a ticket	the taxi
strong	language	cheese	intelligence	accent	indication

д) на перекодирование информации представление ее в виде таблицы, например, **используя методику 5W–Who? What? Where? When? Why? или ЗУХ – Знаю – Узнал – Хочу узнать** [5, с.121]. От учащихся / студентов требуется умение отделять главную информацию от второстепенной и кратко записывать ключевые слова и выражения по ходу чтения биографического текста про футболиста Кристиано Роналдо.

Christiano Ronaldo is a Portuguese football player, a forward. He plays for the Spanish club Real Madrid and the Portugal national team. Christiano was born on 5th February, 1985. He started to play football when he was 8 years old. By the age of 17 he became famous and popular around the world. In 2008 he won the FIFA World Player of the Year. Christiano loves shopping. He also likes to buy very expensive cars. He has got nineteen cars among which are BMW 6, Audi Q7, Porsche Cayenne, Phantom Roll-Royce and many others.

Who?	What?	Where?	When?	Why?
Christiano Ronaldo	a Portuguese football player	Spanish club Real Madrid	– started to play football at 8 – became famous and popular by the age of 17 – won the FIFA World Player of the Year in 2008	– worked hard – was eager to be the best

Знаю	Узнал	Хочу узнать
– He is a world famous football player from Portugal; – He plays for Real Madrid and is rather rich;	– He is a bit older than 30; – He loves shopping. – He has got nineteen cars;	– What family does he come from? (What are his parents? Has he got sisters and brothers?) – Who taught him to play football so well? – How many medals has he won by this time? – Will he come to Russia one day? Does he know any Russian words?

Зафиксированная учащимися / студентами ключевая информация в дальнейшем будет служить вербальной опорой для пересказа текста своими словами или для составления подобного монолога о любом другом известном человеке (некоторые факты биографии).

Представленные интеллектуально-нагруженные задания позволяют учителю удовлетворять потребность школьников / студентов в поисковой, исследовательской активности, развивают их воображение, учат их принимать решение, аргументировать свою точку зрения (соглашаясь / не соглашаясь с одноклассниками).

Итак, подлинно коммуникативные задания:

- задействуют эмоционально-оценочную сферу деятельности обучаемых;
- формируют культуру мышления (развивают механизмы догадки, смыслового выбора, восприятия, сличения и узнавания);
- развивают универсальные общеучебные умения (метапредметные);
- предполагают деятельностный подход (исключают знания в готовом виде), т.е. развивают лингвистическую компетенцию как составляющую коммуникативной компетенции.

Как говорил когда-то Б. Паскаль, доводы, до которых человек додумывается сам, обычно убеждают его больше, нежели те, которые пришли в голову другим.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова С.В. Русский язык. Проектная работа старшеклассников. 9–11 классы: пособие для учителей общеобразовательных учреждений. – М., Просвещение, 2011.
2. Simkhovich V.A. English Grammar in Communication. – Минск: НКФ «Экаперспектива», 1995.
3. Колесникова И.Л., Долгина О.А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. – СПб.: Изд-во «Русско-Балтийский информационный центр БЛИЦ», Cambridge University Press, 2001.
4. Мильруд Р.П. Формирование универсальных учебных действий учащихся начальной школы (с УМК «Звездный английский») // Интернет-издание для учителя INAZYKI.RU.URL. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://inyaz.prosv.ru/info.aspx?ob_no=40663 (Дата обращения 07.05.2016).
5. Мильруд Р.П. Я – за творческие задания // Научно-методический журнал «Сообщество учителей английского языка» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.tea4er.ru/interview/3672--q-q> (Дата обращения 07.05.2016).
6. Павлова Е.А., Трофименко М.П. Формирование социально-коммуникативной компетентности студентов средствами технологии развития критического мышления (глава IV) // Технологии организации образовательного процесса в вузе: Коллективная монография / Отв. ред. Е.В. Гончарова – Нижневартовск, Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2014, с. 109–130.
7. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций. М.: Просвещение, 2002.
8. Стандарт основного общего образования по английскому языку. // Учительская копилка. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://uchkopilka.ru/gosstandarty-obrazovaniya/gosstandarty-nachalnogo-obrazovaniya/33-uchebnye-predmety?start=220> (Дата обращения: 03.05.2016).

УДК 81.367.7

Н. М. Перельгут

ОБ АНГЛИЙСКОМ ПЕРФЕКТЕ, ИЛИ ЧТО ДАЕТ КОГНИТИВНЫЙ ПОДХОД ГРАММАТИКЕ

Аннотация. В статье рассматривается семантика и функционирование перфектных форм в английском языке с когнитивных позиций.

Ключевые слова: когнитивный подход; перфектная форма; функция, грамматическое значение.

Сведения об авторе: Перельгут Надежда Майеровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и перевода Нижневартовского государственного университета.

Контактная информация: 628609, г. Нижневартовск, ул. Мира, д. 3-Б, ауд. 213; тел. 8(3466)272827; e-mail: perelgut_ru@yahoo.com.

N. M. Perelgut

ABOUT PERFECT FORMS IN ENGLISH: OR WHAT COGNITIVE APPROACH OFFERS TO GRAMMAR

Abstract. The paper looks at the cognitive approach in grammar, the meaning and use of the Present Perfect forms in discourse being in the focus of attention.

Key words: cognitive approach; Present Perfect; function; grammatical meaning.

About the author: Perelgut Nadezhda Mayerovna, Candidate of Philology, Assistant Professor, department of Linguistics and Translation, Nizhnevartovsk State University.

Связь между лингвистикой и лингводидактикой не является очевидной. Обогащение языкознания новыми методами исследования и достижения лингвистов в осмыслении и описании языковых явлений не сразу отражаются на технологиях обучения языкам. И всё же движение лингвистики от системно-структурного направления к коммуникативно-функциональному, и далее к семантике и прагматике, то есть к изучению языковых знаков в процессах коммуникации и к отношению знаков к тем, кто ими пользуется, меняет методологическую основу обучения языку.

В данной статье делается попытка рассмотреть значение и функционирование перфектных форм с когнитивных позиций и определить, что это может принести и приносит в описание указанной формы глагола, обращая внимание не только на семантическую структуру грамматической формы, в частности Present Perfect, но и на то, как это формулируется в грамматиках.

Сущность когнитивного направления в лингвистике заключается в переключении внимания с объекта – языка на субъект – человека. Порождение и восприятие речи рассматривается как конструктивная деятельность субъекта на основе имеющихся у него знаний [1, с. 26–27]. Человеческий фактор в языке стал ключевым для современной лингвистики, которая за истекшие десятилетия обогатилась новейшими методами исследования и теориями текста и дискурса, идеями когнитивной семантики. Это сказывается и на способах описания грамматической структуры языка в современных грамматиках, формулировки которых могут быть как традиционными, так и обращёнными непосредственно к пользователям, изучающим язык. Так, в кембриджской грамматике объяснение семантики и функционирования перфектных форм дается в следующей формулировке:

The present perfect (simple and progressive) is used (здесь и далее выделено нами – Н.П.) *to refer to events taking place in a past-time frame that connects with the present* [6, p. 613]. (Настоящая перфектная форма используется для обозначения действия, которое произошло в прошлом, но имеет отношение к настоящему (здесь и далее перевод наш – Н.П.). Другие зарубежные грамматические справочники дают сходные определения: *The perfect aspect describes event occurred in the past but linked to alter time, usually the present* [11] (Категория вида описывает события, случившиеся в прошлом, но связанные с более поздним временем, обычно с настоящим). Подобные формулировки относительно семантики перфектной формы приводятся и в отечественных учебниках, например: ... *the present perfect denotes actions which took place in the past but are connected with the present by their effects* [2, с. 17] (...форма *present perfect* обозначает действия, которые имели место в прошлом, но их эффект сказывается в настоящем).

Сравните эти комментарии с объяснением, приводимом в справочнике *Practical English Usage* Майкла Свона (Michael Swan) с местоимением *we*, инклюзивно звучащим и, по-видимому, ориентирующим на говорящих-носителей языка: *We use the present perfect especially to say that a finished action or event is connected with the present in some way. If we say that something has happened, we are thinking about the past and the present at the same time... Mary has had a baby. → Mary has a baby* [12, p. 438–439] (**Мы используем** *present perfect*, чтобы сказать, что законченное действие связано каким-либо образом с настоящим. **Если мы хотим** сказать, что то-то случилось, то мы думаем одновременно и о прошлом, и о настоящим... Мэри родила ребёнка. → У Мэри есть ребёнок).

Грамматический справочник «*Longman Grammar*» в объяснении функционирования этих форм также обращается к говорящему – изучающему язык посредством неопределённо-личного местоимения *you*: *The present perfect is used in the following ways:... You use the present perfect to talk about something that happened in the past and is finished, but which still affects the situation now* [9]. (Используйте *present perfect*, когда говорите о том, что случилось в прошлом и закончилось, но эффект ощутим в настоящем). Сходная формулировка приводится и в грамматике «*Collins Co built English Grammar*» [8, p. 251]. В разделе, посвящённом пер-

фектным формам, звучит ещё более личностно направленное определение, обращённое к пользователю языка: *If you want to mention something that happened in the past but you do not want to state a specific time, you use the present perfect tense* [12, p. 371]. (Если Вы хотите упомянуть что-либо произошедшее в прошлом, но при этом не хотите упоминать точное время, используйте настоящее перфектное время). Заметим, что *you* выступает здесь как неопределённо-личное местоимение с обобщающим значением, которое используется в высказываниях общего характера, когда речь идёт о людях вообще, включая слушающего. В отличие от местоимения *one*, которое в подобной функции включает говорящего, *you* считается менее формальным, характерным для устной речи, что придаёт формулировке адресатно-ориентированный характер [9].

Обращение к говорящему, его интенциям, равно как и слушающему, и фоновых знаний обоих необходимо и при объяснении многих случаев употребления перфектных форм, хотя лингвисты признаются, что не очень любят аргументировать это подобным образом: *Sometimes – and I hate to tell you this – ... It depends on how the speaker sees the situation* [14]. (Иногда – и я не очень люблю такое объяснение... – Это зависит от того, как говорящий представляет себе ситуацию).

Анализируя перфектные формы, Штелинг Д.А. замечает, что неперфектная форма инертна, статична по своей грамматической сущности, в то время как аналитическая форма перфекта входит в текст как активная, динамическая сила, и, неся в себе скрытую, своеобразную информацию, своим имманентно присущим ей грамматическим значением соотносённости с чем-либо способна установить в высказывании (в тексте) различные семантические отношения (причинно-следственные и т.п.) [5, с. 151–152].

Интересны в этом отношении несколько случаев функционирования перфекта, в частности формы Present Perfect. Во-первых, случай, когда эта форма, по сути, означает опыт говорящего, возникший в результате предшествующего действия. В этом случае действие репрезентируется не только в предшествующем периоде, но и как тесно связанное с чем-то последующим, имеющим существенное значение. Слушателю (читателю) предлагается домыслить ситуацию, а выраженное перфектной формой часто является причиной, основанием полученного опыта.

Например: *She has had several jobs abroad* [9] (Она работала за границей), то есть у неё есть опыт работы за рубежом.

Ещё одним примером использования Present Perfect, когда необходимо апеллировать к знаниям коммуникантов, является ситуация, в которой с точки зрения говорящего существует возможность повторного совершения действия. В оксфордской грамматике приводится пример подобно ситуации: *He has written two bestsellers and we hope his next book will do well* [15, p. 22] (Он создал два бестселлера, и мы надеемся, его следующая книга будет иметь успех).

Акцент на возможном последующем развитии событий в результате действия, выраженного перфектом, обозначенное как “a window of opportunity” (i.e., a time when you can do something [9]) [13] (уникальная возможность [4], то есть время, когда можно предпринять какие-либо действия, перспектива), характерен и для следующего случая: *Iran has opened a new dam despite global concern that flooding could harm ancient Persian archaeological sites. Pipes were ceremonially opened yesterday...* [10]. (В Иране приведена в действие новая дамба, несмотря на озабоченность мировой общественности по поводу возможного затопления мест, где ведутся археологические раскопки древнеперсидских поселений. Церемония открытия состоялась вчера...).

В данном фрагменте текста используется перфектная форма, несмотря на то, что событие имело место в прошлом, и говорящему точно известно время, однако он прибегает к перфекту, оставив «a window of opportunity» – возможность предпринять дальнейшие действия по поводу сохранения исторических памятников. То есть автор статьи посредством формы глагола апеллирует к воображению читателя, пополняя его знания скрытым смыслом,

предлагает домыслить ситуацию, благодаря имплицитной информации, заложенной в семантической структуре аналитической формы [5, с. 153–154].

С этой точки зрения (возможности/невозможности развития ситуации) интересен пример из спортивного дискурса, приводимый в статье Дружинина А.С. [3], когда комментатор, восхищаясь прокатом спортивной пары из Канады, раздосадованный низкими оценками судей, воскликнул: *No, they won! They won!* (Они победили!), то есть использовал Past Simple вместо Present Perfect. Автор научной публикации объясняет это тем, что «*They have won*» дезориентировало бы зрителей соревнований, хотя, по его мнению, фигуристы были лучшими [3, с. 51]. Думается, что данную ситуацию можно также объяснить отсутствием возможности дальнейшего «победного» развития событий.

Приведём ещё одно высказывание с формой Present Perfect: подпись под фотографией, сделанной по случаю двадцатипятилетнего юбилея со дня окончания медицинского колледжа: *I can't believe it's been 25 years* [7] (трудно поверить, что прошло 25 лет...). В данном случае перфект также имплицитно перспективирует дальнейшее развитие жизненных событий. Как справедливо замечает Штелинг Д.А., перфект изображает сообщаемое объёмно и придаёт ему большую значимость, создавая эффект ожидания последующего развития [5, с. 160].

Всё сказанное свидетельствует о том, что в аналитических формах перфекта содержится имплицитное значение, исходящее от говорящего и реконструируемое слушающим, входящее в структуру знаний человека. Задача когнитивной лингвистики (семантики) состоит в том, чтобы раскрыть сущность и объяснить компоненты семантической структуры грамматических форм, исходя из человеческого фактора.

Таким образом, когнитивный подход, рассматривая языковые явления с точки зрения «смыслопорождающего субъекта», позволяет лучше понять и объяснить особенности функционирования грамматических категориальных форм.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брандес М.П. Стилистика текста. Теоретический курс. 3-е изд. перераб. и доп. – М.: Прогресс-Традиция; ИНФРА-М, 2004.
2. Верховская И.П., Расторгуева Т.А., Бармина Л.А. Практикум по английскому языку: глагол. – М.: Астрель, 2000.
3. Дружинин А.С. Английский перфект: понять и объяснить // Иностранные языки в школе. – 2016. – № 2. – С. 49–53.
4. Переводческий словарь ABBYY Lingvo-Online. URL: <http://www.lingvo-online.ru/Translate/en-ru/a/%20window%20of%20opportunity> (дата обращения: 12.05.2015).
5. Штелинг Д.А. Грамматическая семантика английского языка. Фактор человека в языке. – М.: МГИМО, ЧеРО, 1996.
6. Cambridge Grammar of English. A comprehensive guide. Spoken and written English Grammar and usage. – Cambridge: Cambridge university press, 2006.
7. Facebook. URL: <https://www.facebook.com/michaelperelgut?fref=ts> (дата обращения: 15.05.2016).
8. English Grammar. Collins Cobuild. – Glasgow: Harper Collins Publishers, 2000.
9. Longman Dictionary of Contemporary English. Grammar book. DVD-ROM. 2006.
10. Iran: Activists Say New Dam Threatens Ancient Historical Sites. URL: <http://www.rferl.org/content/article/1072690.html> (дата обращения: 15.05.2016).
11. Nordquist R. Aspect (grammar). Glossary of Grammatical and Rhetorical Terms. URL: <http://grammar.about.com/od/ab/g/aspectterm.htm> (дата обращения: 15.05.2016).
12. Swan M. Practical English Usage. 3-d ed. – Oxford: Oxford university press, 2009.
13. Thewlis S. Grammar Dimensions 3. 4th ed. – Boston: Thomson-Heinle, 2007.
14. Walter C. What is the differences between Present perfect/Present perfect continuous? URL: www.bbclearningenglish.com (дата обращения: 15.05.2016).
15. Yule G. Oxford practice grammar. Advanced. – Oxford: Oxford university press, 2010.

ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ ГЛОССАРИЙ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ПРИЕМ ПОДГОТОВКИ ПЕРЕВОДЧИКОВ

Аннотация. Статья посвящена вопросу составления глоссария как необходимой составляющей переводческой деятельности. В статье описывается работа программы «Memrise», которая дает возможность составлять глоссарии и доводить до автоматизма употребление тренируемых лексических единиц.

Ключевые слова: подготовка переводчиков; глоссарий; оптимизация; информационно-коммуникационные технологии.

Сведения об авторе: Плеханова Юлия Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры лингвистики и перевода Нижневартковского государственного университета.

Контактная информация: 628000, г. Нижневартовск, ул. Мира, д. 3-Б, каб. 218, тел. +7 (3466) 272827; e-mail: juliaplekhanova@yahoo.com.

Y. V. Plekhanova

TRANSLATION GLOSSARY AS AN IMPORTANT LEARNING TOOL FOR FUTURE INTERPRETERS

Abstract. The purpose of the article is to show that glossary preparation is an indispensable component in the professional practice of interpreting. The article describes Memrise, an online learning tool that allows to make up and download glossaries and memorize new information.

Key words: interpretation training; glossary; optimization; information technology.

About the author: Plekhanova Yulia Valer'evna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Linguistics and Translation Department, Nizhnevartovsk State University.

Современное состояние общественного развития, характеризующееся свободным доступом к любому источнику информации, быстрым ее устареванием, широким использованием информационных технологий, расширением сферы информационной деятельности и услуг, обусловило изменение целей, ценностей и содержания образования, доминирующее положение в котором стал занимать компетентностный подход. На первый план в системе образования выходят обучение способам мышления, развитие компетенций, которые позволили бы будущим специалистам адаптироваться к меняющимся условиям реальности.

Составление глоссария может быть выделено в качестве особого приема подготовки будущих переводчиков. Глоссарий – собрание глосс (непонятных слов или выражений) с толкованием (толковый глоссарий) или переводом на другой язык (переводной глоссарий) [1].

Глоссарий может представлять собой произведение лексикографического характера, некую совокупность «трудных» слов (терминов определенной специальной области или темы), расположенных по алфавиту или по семантическим полям и сопровождаемых объяснениями в виде слов-синонимов, переводных эквивалентов, определений, случаев использования в контексте [2, с. 6; 5, Т. 1, с. 19].

Целью составления глоссария является формирование тезауруса, обеспечение точного и глубокого понимания текстов. В переводческом глоссарии могут фиксироваться терминологические соответствия «узкого» значения термина, характерного для определенной области, выявляться значения лексических единиц, актуализирующихся в данном контексте. Главной функцией переводческого глоссария является оптимизация работы переводчика.

Вслед за Т.В. Юдиной мы считаем, что при составлении переводческого глоссария необходимо ориентироваться на следующие признаки:

1) переводческий глоссарий может состоять из трех и более частей, которые отражают контекстуальное использование единиц глоссария, комментарии переводчика относительно определенной лексической единицы или словосочетания, а также указание источников;

2) список разрабатываемых единиц должен быть упорядочен определенным образом, например, в алфавитном порядке, либо идеографически;

3) описание единицы глоссария должно быть простым и понятным самому составителю;
 4) для переводческого глоссария характерна лаконичность описания разрабатываемых единиц;

5) переводческий глоссарий должен обеспечивать переводчика готовыми соответствиями даже в случае отсутствия естественных эквивалентов в языке перевода, а не просто давать толкование или констатировать факт безэквивалентности [4].

В настоящее время информационно-коммуникационные технологии являются мощным инструментом оптимизации перевода как процесса. В качестве примера можно привести сервис “Memrise” [6], который дает возможность составлять глоссарии, загружать готовые и обрабатывать их.

Приведенный ниже скриншот представляет собой фрагмент глоссария, который создавался для подготовки к международному семинару «Наращивание потенциала международных служб» в рамках проекта «Создание сети вузов России и стран северной Европы по укреплению международного сотрудничества в области высшего образования» (<http://www.memrise.com/course/1121340/glossary/1/garden/learn/>).

5 words

0 ignored

	Ready to learn	Ready to review	Ignore
Bilateral agreement	Двустороннее соглашение		
Collaborative programme	Совместная программа		
Double degree program	Программа двойных дипломов		
European Credit Transfer System (ECTS)	Европейская система переноса зачетных единиц		
Mutual Recognition Agreement (MRA)	Соглашение о взаимном признании		

В данном случае в качестве рабочего языка использовался английский, но в программе есть сервис Edit→Duplicate→Swap, который дает возможность изменить рабочий язык и активизировать лексические единицы в обоих языках.

Edit Testing Direction

If you change the testing direction, existing user progress will not carry over - be careful!

Test On

Prompt With

Russian
▼

This is the column that learners will have to answer with on tests.

English
▼

This is the column that will be presented as a prompt on questions.

Swap

Cancel

Save

5 words
0 ignored

	Ready to learn	Ready to review	Ignore
Двустороннее соглашение	Bilateral agreement		
Совместная программа	Collaborative programme		
Программа двойных дипломов	Double degree program		
Европейская система переноса зачетных единиц	European Credit Transfer System (ECTS)		
Соглашение о взаимном признании	Mutual Recognition Agreement (MRA)		

Сервис “Memrise” предлагает ряд заданий, при выполнении которых запоминаемые выражения постепенно перемещаются из оперативной памяти в долгосрочную память.

Сначала предлагается самое простое задание – выбрать вариант перевода.

**Европейская система
переноса зачетных единиц**

Next

Select the correct English for the Russian above:

- 1. Collaborative programme
- 2. European Credit Transfer System (ECTS)**
- 3. Double degree program
- 4. Bilateral agreement

See answer

Следующее задание – составить из слов словосочетание.

**Европейская система
переноса зачетных единиц**

Check

Arrange the English to translate the Russian above and press check:

European

(MRA)

Credit

Double

System

Transfer

See answer

В качестве самого сложного задания предлагается набрать это слово или словосочетание на клавиатуре, пока вы не научитесь набирать его без единой опечатки.

«Memrise» – это уникальная онлайн платформа, которая использует наиболее продвинутые техники работы с памятью, что позволяет пользователям запоминать информацию быстрее и более эффективно, чем при любом другом методе. Сервис «Memrise» особо ценен для подготовки к устному переводу, т.к. он позволяет не просто запомнить значение, а поместить слово или словосочетание в активную память.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой энциклопедический словарь. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.vedu.ru/bigencdic/15182/> (Дата обращения 31.05.2016).
2. Моисеев М.В. Лексикография английского языка (на русском языке). Учебно-методическое пособие: для студентов специальностей «Перевод и переводоведение» и «Теория и методика преподавания иностранных языков». – Омск: Изд-во ОмГУ, 2006. – 92 с.
3. Фалалеев А. Методика Андрея Фалалеева. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://trworkshop.netwww.trworkshop.net/forum/viewtopic.php?f=7&t=56568> (Дата обращения 31.05.2016).
4. Юдина Т.В. Методические рекомендации по составлению переводческого глоссария. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moodle.herzen.spb.ru/mod/resource/view.php?id=14277> (Дата обращения 31.05.2016).
5. Cowie A. P. The Oxford History of English Lexicography. Vol. I, II. – Oxford: Clarendon Press, 2009. – 551 p.
6. Memrise. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.memrise.com/> (Дата обращения 31.05.2016).

УДК 81.42

Э. М. Рянская, А. М. Яковлева

ОСОБЕННОСТИ ИСТОРИОГРАФИЧЕСКОГО ТЕКСТА КАК ОБЪЕКТА ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА

Аннотация. В статье рассматривается специфика текста историографических источников. Уточняются понятия «научный текст», «историографический текст», «нарративный подход». Выявляются особенности историографических текстов как жанра научного стиля.

Ключевые слова: научный стиль; историографический текст; нарративный подход; языковая репрезентация.

Сведения об авторах: Эльвира Михайловна Рянская¹, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры лингвистики и перевода Нижневартковского государственного университета; Анастасия Михайловна Яковлева², кандидат исторических наук, заместитель начальника управления лицензирования и аккредитации, Нижневартковский государственный университет.

Контактная информация: ¹628609, г. Нижневартовск, ул. Мира, д. 36; тел. 8 (3466) 27-19-83, e-mail: elohka2210@yandex.ru; ²628605, г. Нижневартовск ул. Ленина, д. 56; тел. (3466) 46-34-40, e-mail: amyakovleva@mail.ru.

E. M. Ryanskaya, A. M. Yakovleva

THE SPECIFICS OF HISTORIOGRAPHICAL TEXT AS AN OBJECT OF LINGUISTIC ANALYSIS

Abstract. The article is focused on the specific characteristics of historiographical text as an object of linguistic analysis. Such terms as «scientific text», «hist-oriographical text» and «narrative approach» are being defined in the paper.

Key words: scientific style; historiographical text; narrative approach; linguistic representation.

About the author: Ryanskaya Elvira Mihaylovna, Doctor of Philology, Associate Professor, Professor in the Department of Linguistics and Translation, Nizhnevartovsk State University; Yakovleva Anastasiya Mihaylovna, Candidate of History, Deputy-Head of the Department of Accreditation and Licensing, Nizhnevartovsk State University.

Отмечаемое в последнее время повышение интереса лингвистов к выявлению особенностей научных текстов можно, вероятно, связать как с усилением внимания к дискурсивному направлению, так и со стремлением к более полному охвату языкового материала на примере разнообразных жанров. В данной статье рассматриваются некоторые особенности текстов историографических исследований с точки зрения их лексико-стилистического содержания.

Научный функциональный стиль сформировался в пределах литературного языка как такая подсистема, которая оказалась оптимальной для использования в сфере научного зна-

ния [2, с. 130–131]. Он реализуется в текстах различных жанров и характеризуется, прежде всего, научной тематикой, объективностью и логичностью изложения научного содержания, точностью используемых понятий и терминов [2]. Эти требования определяют специфику языковых средств всех уровней, используемых в научных текстах.

Что касается понятия «текст», то хотя в лингвистике не существует однозначного определения текста, тем не менее, отмечаются некоторые общие признаки, выражающие его существенные свойства как объекта анализа. Следует говорить и о типологических и индивидуальных характеристиках, присущих текстам определенного вида [6, с. 35]. Научные тексты относятся к типу открытых текстов, которые характеризуются различным объемом, варьированием их композиции и структуры [6, с. 161–162]. Однако определенные текстовые стандарты существуют, и при анализе научного текста их следует учитывать.

В нашем исследовании научным текстом будем считать результат деятельности ученого в виде изложения научного содержания, структурированного в соответствии с авторской концепцией и объективируемого определенными языковыми средствами.

Обратим внимание на то обстоятельство, что научные тексты различных жанров имеют как общие, так и специфические задачи. К общим задачам научного общения относят точное и последовательное изложение научной информации, сообщение новых результатов по исследуемой проблематике, аргументацию определенных положений, рассуждения и доказательства, отражающие точку зрения автора текста [5, с. 10].

Историографию принято рассматривать двояко: как изучение и описание истории и как историю исторической науки. В первом случае историографическим текстом можно признать источник, содержащий фактографическую, общественно значимую информацию и авторскую, отражающую отношение и научную позицию по отношению к объекту описания [3, с. 52–53]. Во втором случае историографическим текстом мы будем считать описание историографических фактов и историографических источников, в которых отражается оценка исторических фактов и событий и концепция ученого историка [1, с. 502] через призму научных интересов, задач и методологических подходов ученого-историографа.

В историографическом тексте второго типа отражается как авторская информация ученого-историка и его отношение к объекту своего описания, историческому факту, так и авторская информация историографа, определяющая его научную позицию по отношению к авторской концепции историка и ее месту в той или иной области исторического знания. Таким образом, следует признать, что историографический текст весьма субъективен, содержит несколько авторских позиций, что обуславливает его лексико-стилистические характеристики.

Историографический анализ предполагает привлечение исторического или архивного текстового материала, позволяющего обосновывать концепции и взгляды конкретного историка и осуществлять критический анализ. В этой связи представляется полезным обратиться к нарративному подходу, играющему в современной науке важную роль. Это сравнительно новое направление, развивающее принципы описания концепций прошлого, разрабатывается в языкознании [4]. Согласно принципам нарративной историографии, исследованию подлежат исторический или личностный контексты события в истории науки; осуществляется хронологический анализ, восстанавливающий процесс создания теории; выявляется исходный терминологический аппарат и его эволюция, сопоставляется понятийный аппарат с учетом теоретических взглядов прошлого и современности [4].

С учетом изложенного, языковые особенности историографического текста могут быть отражением тех параметров информации, которые используются автором.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ипполитов Г.М. Классификация источников в проблемно-тематических историографических исследованиях и некоторые методологические подходы к их анализу // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2011. – Т. 13. – № 3–2. – С. 501–509.
2. Крылова О.А. Лингвистическая стилистика. Кн. 1. – М.: Высшая школа, 2006.

3. Можаяева Г.В., Мишанкина Н.А. Контент-анализ историографического источника (к вопросу о междисциплинарности лингвистических методов) // Вестник Томского государственного университета. – 2007. – № 294. – С. 52–60.
4. Радченко О.А. Нарративная лингвистическая историография: поиски нового объективизма // Язык: теория, история, типология / Бабенко Н.С. (ред.). – М.: Эдиториал УРСС, 2000. – С. 124–130.
5. Сеченова Е.Г. Статистико-вероятностная модель гендерообусловленного авторского «я» в научном дискурсе: Автореф. дис. ...канд. филол. наук. – Тюмень, 2009.
6. Чернявская В.Е. Текст в медиальном пространстве. – М.: URSS, 2013.

УДК 8. 81-114.4

М. А. Степанова

МЕЖДУНАРОДНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВУЗА КАК АКТУАЛИЗАТОР ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ ЛИНГВИСТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ

Аннотация. В статье рассматриваются некоторые аспекты подготовки студентов-лингвистов, специализирующихся в области перевода. Особое внимание отводится вопросу формирования практических навыков будущих переводчиков посредством активного вовлечения студентов в процесс организации международных мероприятий, проводимых в вузе.

Ключевые слова: устный перевод; письменный перевод; практика; вуз; международная деятельность; интернационализация.

Сведения об авторе: Степанова Марина Александровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и перевода Нижневартковского государственного университета.

Контактная информация: 628000, г. Нижневартовск, ул. Мира, д. 3-Б, ауд. 218, тел. 8 (3466) 272827, e-mail: mstepanova2@gmail.com.

M. A. Stepanova

INTERNATIONAL ACTIVITIES OF A HIGHER EDUCATION INSTITUTION AS A TOOL TO ENFORCE PRACTICAL SKILLS OF FUTURE TRANSLATORS AND INTERPRETERS

Abstract. The purpose of the article is to analyze some specific aspects of teaching students who specialize in translation and interpreting. The focus is the techniques to enforce practical skills of future translators and interpreters through their active involving in the university's international events.

Key words: interpreting; translation; practice; higher education institution; international activities; internationalization.

About the author: Stepanova Marina Alexandrovna, Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Linguistics and Translation, Nizhnevartovsk State University.

Сегодня вопрос о практико-ориентированной подготовке будущих выпускников высших учебных заведений рассматривается как приоритетный в условиях ужесточения условий современного рынка труда. Нельзя не согласиться с тем, что существует ряд исследований, в том числе диссертационных [2], в которых рассматриваются теоретические аспекты подготовки переводчиков. Однако следует отметить необходимость расширения поля исследования собственно технологии подготовки студентов-лингвистов [1; 3–5].

В настоящее время одним из ведущих направлений работы высших учебных заведений становится международная деятельность. Российские вузы стремятся расширить границы взаимодействия с зарубежными партнерами, укрепить существующие связи и активизировать действия по разработке новых долгосрочных проектов.

Во многом политика вуза в аспекте международной деятельности определяется продуктивностью работы сотрудников специализированных подразделений, занимающихся международным сотрудничеством. Однако кадровый состав таких подразделений имеет свои численные ограничения, что, в свою очередь, ставит вопрос о привлечении дополнительных резервов в случае организации и реализации масштабных международных проектов.

Одно из возможных решений – привлечение студентов, которые проходят подготовку по направлениям, где профильными дисциплинами являются дисциплины, связанные с изучением иностранного языка и перевода. Такое решение, несомненно, можно считать взаимовыгодным, поскольку ориентация на владение практическими навыками перевода должна оставаться приоритетом при подготовке будущих лингвистов-переводчиков.

Основные направления работы студентов определяются этапами существования проекта: подготовительный этап – этап активной реализации – рефлексия. Каждый этап, безусловно, требует специальных методических действий со стороны преподавателя, курирующего работу студентов в рамках проекта.

На этапе подготовки активной фазы проекта представляется целесообразным определить в целом характер взаимодействия студентов с международной службой вуза. Наиболее продуктивным с точки зрения совершенствования навыков практической переводческой деятельности является участие студентов не только в мероприятиях, направленных на информационную поддержку конкретного проекта (например, помощь в переводе информационных материалов, работа в службе этикета), но и непосредственное участие в публичных мероприятиях, предполагающих активную работу с иностранными участниками проекта.

Рассмотрим отдельные приемы организации студенческой работы на примере семинара *«Building capacities of international units and departments within the project «Bridging the cooperation gap: Nordic-Russian Network for International Relations in Higher Education»»* (16–20 мая 2016г., г. Нижневартовск, ФГБОУ ВО «НВГУ»).

Семинар представлял собой совместный проект трех вузов, входящих в общий международный консорциум: Нижневартовский государственный университет (НВГУ), Университет прикладных наук YAMK (г. Ювяскюле, Финляндия) и Университетский колледж Южной Дании. Рабочим языком семинара был заявлен английский язык. Общее число иностранных гостей – 20 участников (9 преподавателей, 11 студентов).

Четырехдневная программа семинара предполагала проведение «Дня университета» для каждого из вузов-участников. Сквозной тематикой пленарных выступлений и работы секций в *«День НВГУ»* была обозначена проблематика подготовки обучающихся в Европе и России по программам двойных дипломов.

Уточним, что активная фаза проекта предполагала непосредственное участие студентов в работе всех публичных мероприятий семинара. Выбранная тематика данной части проекта не относится к темам, традиционно обсуждаемым на занятиях по практическому курсу иностранного языка в вузе, и не входит в обязательную часть профессиональной подготовки лингвистов-переводчиков. Однако сама специфика переводческой деятельности предполагает частую работу над тематически сложными проектами. Общелингвистическая профессиональная подготовка является лишь «стартовой площадкой» для практикующего переводчика. Зачастую переводчик имеет дело со специфической узкопрофильной тематикой технического, медицинского, юридического, экономического или иного характера. Основой подготовки переводчика (или будущего переводчика) в этом случае следует считать работу с тематическими текстами на языке перевода.

Для терминологической подготовки к обозначенному выше семинару преподавателем по дисциплине «Практический курс перевода» было отобрано несколько англоязычных текстов общим объемом более двухсот страниц:

1. *Joint & Dual Degree Student Handbook 2015-2016 (University of Chicago);*
2. *Doubts and Dilemmas with Double Degree Programs (University of Toronto);*
3. *Guidelines for Good Practice for Awarding Joint Degrees (European Consortium for Accreditation);*
4. *Joint and Double Degree Programs in the Transatlantic Context (Institute of International Education);*
5. *Creating Graduate Dual-Degree and Joint-Degree Programs at Rice University.*

Студентам было предложено использовать данные источники, а также сделать самостоятельную выборку тематически сходных текстов для подготовки терминологического словаря-гlossария. Каждый студент подготовил собственный словарь, который послужил основой для общего, сводного, glossария.

Предварительная тематическая подготовка способствовала эффективной работе студентов в формате интерактивных секционных заседаний (1) *Joint degree programs: Doubts and Dilemmas*; (2) *Mobility of students within joint degree programs*; (3) *Delivering assistance to students participating in international joint programs*). Студентам предстояло обсудить несколько предложенных тезисов в подгруппах из 4-5 участников, включавших иностранных гостей проекта. Результаты работы каждой секции выносились затем на общее обсуждение участников семинара.

Активная языковая практика в первый день работы семинара в значительной степени способствовала снятию психоэмоционального барьера у русскоязычных студентов и расширению личных контактов с иностранными гостями. В последующие дни студенты не только успешно участвовали в групповых дискуссиях, организованных, в том числе, иностранными вузами-партнерами, но и имели возможность выступить в качестве переводчиков-гидов для участников семинара.

Основным итогом участия студентов-лингвистов в подготовке данного мероприятия следует считать формирование переводческих навыков и навыков межкультурной коммуникации в условиях, максимально приближенных к условиям профессиональной переводческой практики. Важной особенностью такого рода студенческой работы является сочетание академической деятельности (работа с текстами, словарями, информационными ресурсами, базами данных) и участия в неформальных мероприятиях (общение делегатов во время обеда, перерыва на кофе, прогулки по городу, посещения магазинов и пр.), что является неотъемлемой частью профессии переводчика.

ЛИТЕРАТУРА

1. Немчинова Н.А., Степанова М.А. Пути преодоления барьеров в адаптации к инокультурной академической среде // Материалы III Всероссийской научно-практической конференции «Культура, наука, образование: проблемы и перспективы» (7 февраля 2014г., НВГУ). – Ч. I. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. ун-та, 2014. – С. 336–338.
2. Прозорова М.И. Формирование профессионально важных качеств переводчика у студентов-лингвистов в процессе обучения в вузе. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Калининград, 2004. – 21 с.
3. Степанова М.А. Использование материалов информационного канала Russia Today при обучении переводу // Материалы международной научно-практической конференции «Иностранные языки сегодня – 2010: тенденции и перспективы в Российском образовании» / Отв. ред. к. филол. н., доц. В.М. Глушак. – Сургут, 2010. – С. 94-95.
4. Степанова М.А. О России не по-русски: материалы канала Russia Today в процессе обучения переводу // Материалы II Международной научной конференции «Стилистика сегодня и завтра: Медiateкст в прагматическом, риторическом и лингво-культурологическом аспектах» (21–23 ноября 2012г.). – М., 2012. – С. 144–147.
5. Степанова М.А. Разрушение стереотипов: лингводидактические цели (на материале английского языка) // Вестник Нижневартовского государственного гуманитарного университета. Сер. Филологические науки. – №4. – Нижневартовск, 2008. – С. 47–52.

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ, ЕЕ ФУНКЦИИ И ВИДЫ

Аннотация. Самостоятельная работа – это любая организованная преподавателем активная, интенсивная деятельность обучающихся, которая направлена на достижение поставленной дидактической цели, а также на решение определенных задач: поиск знаний, их постижение, закрепление, формирование и развитие умений и навыков, синтез и систематизация знаний.

Ключевые слова: профессиональная подготовка; самостоятельная работа; система образования; лекция; практическое занятие; семинарское занятие; лабораторное занятие; тема учебной дисциплины; письменная контрольная работа; курсовая работа; зачет; экзамен; студенческое научное общество; факультатив; научная работа; научно-практическая конференция; развивающая функция; информационно-обучающая функция; ориентирующая функция; стимулирующая функция; воспитывающая функция; исследовательская функция; информационный этап; операционный этап; этап обратной связи; контрольный этап; указательный этап.

Сведения об авторе: Шарафутдинова Айгуль Ильшатовна, магистрант кафедры филологии и массовых коммуникаций Нижневартковского государственного университета.

Контактная информация: 628605, г. Лангепас, ул. Мира, д. 8; тел.: 89292631825, e-mail: solnse_92_@mail.ru.

A. I. Sharafutdinova

Supervisor: candidate of philological sciences, associate professor A.E. Belkova

STUDENT'S INDIVIDUAL WORK AT HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS, ITS FUNCTIONS AND TARGETS

Abstract. The individual work is any active, intensive student's work that had been given them by professors for didactic goals achievement as well as to solve some specific problems like research work, comprehension and consolidation of knowledge, formation and development of knowledge and skills, its synthesis and regimentation.

Key words: dedicated training; individual work; education system; lecture; practice; seminar; lab; educational subject; examination; course paper; assessment; exam; student's research society; elective; research; research-to-practice conference; evolutive role; informative and educative function; orienting and stimulating function; educative function; research function; information stage; operational phase; stage feedback; milestones; index stage.

About the author: Sharafutdinova Aigul Ilshatovna, graduate student of the Department of Philology and Mass Communications of the Nizhnevartovsk State University.

В настоящее время усиливаются требования к профессиональной подготовке специалистов. Инновационная система образования основывается на самостоятельном получении обучающимися необходимого объема и требуемого качества знаний, а также предусматривает использование широкого спектра информационных технологий, где соотношение лекционного материала (непосредственного контакта с преподавателем) и объема самостоятельной работы составляет 10% и, соответственно, 90 %. В этом и состоит актуальность максимального внедрения самостоятельной работы в учебную деятельность.

Самостоятельной работе студентов (СРС) уделяется большое внимание, так как роль ее очень велика: она воспитывает сознательное отношение самих студентов к овладению теоретическими и практическими знаниями, прививает привычку к напряженному интеллектуальному труду.

Основные умения и навыки самостоятельной работы должны сформироваться у учеников еще в средней школе. Однако, как показывает практика, этого обычно не происходит. Попадая в новые условия обучения после школы, многие студенты не сразу адаптируются к ним, теряются в выборе приемов самостоятельной работы. До 70 % студентов первого курса не используют прием систематизации материала для его лучшего понимания [5]. Прием осмысления, переработки, интерпретации и фиксирования необходимой учебной информации вызывает у студентов затруднение, что говорит о несформированной психологической готовности к самостоятельной работе [3].

Проблема формирования навыков самостоятельной работы у студентов выливается в проблему предварительного повышения учебной мотивации, воспитания интереса к учению. Поэтому помочь студентам в организации их самостоятельной работы – одна из основных задач преподавателя.

Самостоятельная работа студентов может включать в себя:

- подготовку к лекциям, практическим, семинарским, лабораторным занятиям и выполнение соответствующих заданий;
 - самостоятельную работу над определенными темами учебных дисциплин, которые соответствуют учебно-календарным планам;
 - подготовку к практикумам и выполнение предусмотренных ими заданий;
 - выполнение письменных контрольных, курсовых работ;
 - подготовку ко всем видам контрольных испытаний, включая зачеты и экзамены;
 - подготовку и выполнение выпускной квалификационной работы;
 - работу в студенческих научных обществах, объединениях, семинарах и др.;
 - участие в работе факультативов, курсов, спецсеминаров и т.п.;
 - активное участие в научной и научно-методической работе кафедр и факультетов образовательного учреждения;
 - участие в научных и научно-практических конференциях, семинарах, собраниях и т.д. [5].
- Самостоятельная деятельность выполняет ряд *функций*, к которым относятся:
- развивающая, так как именно самостоятельная деятельность помогает повышению культуры интеллектуального труда, приобщению к творческим видам деятельности, обогащению умственных способностей студентов;
 - информационно-обучающая: учебная деятельность студентов на аудиторных занятиях, которая не подкреплена самостоятельной работой, малорезультативна;
 - ориентирующая и стимулирующая функции придают процессу обучения профессиональное ускорение, которое выражается в том, что в ходе самостоятельной деятельности формируется умение видеть горизонты развития;
 - воспитывающая функция проявляется в самостоятельной деятельности: личность специалиста, его профессиональные качества развиваются, формируются и изменяются в процессе непосредственного выполнения упражнений, отведенных для самостоятельной работы;
 - исследовательская функция выводит студентов на новую ступень профессионально-творческого мышления.

Самостоятельная работа, которая выполняется студентами, должна отвечать следующим общим *требованиям*:

- должна быть выполнена непосредственно студентом или являться самостоятельно выполненной частью групповой работы;
- представлять собой законченную разработку или законченный ее этап, в которой раскрываются и анализируются актуальные вопросы изучаемой дисциплины и соответствующей сферы практической деятельности;
- демонстрировать убедительную компетентность в вопросах, которые необходимо раскрыть;
- иметь учебную, научную и (или) практическую направленность и важность;
- содержать определенные элементы новизны и свежих идей [5].

СРС включает воспроизводящие и творческие процессы в деятельности студента. Так, различают *три уровня* самостоятельной деятельности студентов: *репродуктивный (тренировочный), реконструктивный и творческий (поисковый)*.

1. *Тренировочные (воспроизводящие)* самостоятельные работы предполагают действия студентов по плану и инструкции преподавателя. При овладении системой алгоритмов про-

исходит формирование способности самостоятельно разработать метод решения поставленных задач.

2. В ходе *реконструктивных* самостоятельных работ ставится определенная цель: инициировать студентов к самостоятельному решению сообщаемой преподавателем общей проблемы, основываясь на имеющихся знаниях, сформированных навыках и приобретенных умениях (тезисы, реферирование).

3. *Эвристические* работы предполагают необычную ситуацию, нетипичные задачи. В основе работы – поиск: индивидуальное выражение и аргументация идеи, а также путей ее решения. Аналогичные задания включаются в особые практические занятия, при выполнении курсовых работ.

4. *Исследовательские* работы носят творческий, креативный характер. В ходе выполнения данных упражнений проявляется самый высокий уровень самостоятельности и познавательной активности студента. Благодаря творческим заданиям учащийся глубоко проникает в суть изучаемого вопроса, находит новые пути решения проблем. Как правило, данный тип работы проявляется при выполнении дипломного исследования, подготовке научного доклада, в ходе выполнения творческих задач.

Существует два вида самостоятельной работы по *форме*:

- 1) внеаудиторная (с участием преподавателя и без него);
- 2) аудиторная (под руководством преподавателя).

1. Внеаудиторная работа подразумевает изучение студентом специальной научной литературы, написание докладов, рефератов, выполнение заданий по определенным темам, которые выносятся на самостоятельное изучение. Проверяется и оценивается такая работа через тестирование, с помощью вопросов для самоконтроля, также проводятся контрольные работы. Задания могут разграничиваться как обязательные (минимум, необходимый для усвоения всеми без исключения, вариативными могут быть сроки и форма отчетности) и индивидуальные, необязательные для всех: корректирующие объем знаний и умений в зависимости от готовности студента и его интереса к дисциплине.

2. Аудиторная работа, как правило, реализуется на лекциях, практических, лабораторных, семинарских занятиях. Например: коллективные обсуждения и рассуждения, рассмотрение тезиса, «включение в дискуссию» с обоснованием индивидуальной точки зрения, выполнение определенного объема задания, тематические диктанты, контрольные работы и т.д.

Виды самостоятельной работы по *цели*:

1. Текущая проработка материала (ТПМ) – домашнее задание, работа с конспектами лекций, конспектирование литературных источников, подготовка к семинарам, лабораторным работам.

2. Учебно-исследовательская работа (УИР) – выполнение индивидуальных понедельных, помесечных, семестровых заданий, самостоятельное изучение темы, составление реферата, доклада, сообщения, анализ специальной литературы.

3. Научно-исследовательская работа (НИР) – выполнение курсовых и дипломных работ, подготовка научных докладов, статей и т. п. [3].

При формировании самостоятельной работы студентов преподавателю необходимо рассмотреть дидактическое, организационно-методическое и научно-методическое обеспечение.

Дидактическое обеспечение включает:

- умение формулировать частнодидактические цели самостоятельной работы студентов и понимание путей их достижения;
- своевременное и постепенное включение самостоятельных работ в процесс усвоения знаний.

Организационно-методическое обеспечение включает:

- распределение самостоятельной работы студентов;
- определение общего ресурса времени самостоятельной работы студентов;

- обеспечение всеми необходимыми пособиями;
- осуществление контроля самостоятельной работы студентов.

К научно-методическому обеспечению относится:

- обучение студентов методам самостоятельной работы над различной учебной литературой;
- овладение студентами культурой умственного труда, рациональными его видами;
- методическое руководство самостоятельной работой студентов [3].

Для правильной и эффективной организации самостоятельной работы студентов большое значение имеют следующие условия:

- наличие учебно-методического комплекса по каждой дисциплине, включая описание курса, формы и средства контроля уровня освоения студентом заданий для самостоятельной работы, с указанием содержания и сроков их проведения, справочник-путеводитель для студента на весь период обучения;
- обеспеченность учебной литературой, дидактическими и учебно-методическими материалами, наличие источников в библиотеках;
- выбор формы самостоятельной работы учащихся в зависимости от целей и задач учебной дисциплины, степени сложности и востребованности практикой;
- основные цели заданий для самостоятельной работы должны быть понятны и доступны студентам, а также учебные задания должны содержать элементы новизны и алгоритмы их выполнения;
- обеспеченность компьютерной и телекоммуникационной техникой;
- самостоятельная работа должна осуществляться с учетом индивидуализации заданий, а также с учетом уровня подготовленности каждого из студентов;
- применение инновационных технологий (совокупность технических средств, обеспечивающих свободный доступ студента к различным источникам информации и создающих оптимальные условия для использования электронных средств обучения);
- использование различных форм организации самостоятельной работы, позволяющих наиболее эффективно стимулировать познавательную активность студентов;
- приемлемая нагрузка студентов;
- система мониторинга самостоятельной работы должна иметь личностную, развивающую направленность и творческий, изобретательский характер, соединяться с самоконтролем, быть необходимой и полезной, прежде всего самому студенту;
- внедрение междисциплинарных самостоятельных работ и проектов;
- развитие социальной инфраструктуры, улучшение условий отдыха студентов и другие организационные, субъективные факторы.

Студентам предлагается система разных учебных, производственных, интеллектуальных заданий для самостоятельной работы, которые определяются характером самостоятельности и типом самостоятельной деятельности студента.

Выделяют *четыре типа* самостоятельной работы студентов.

Первый тип работ позволяет сформировать умение выполнять заданный алгоритм действий, различать полученные данные или педагогическое явление при повторном их восприятии. Причем существенным здесь выступает то, что признаки явления должны быть ярко выражены, понятны и представлены в четком виде через задания и инструкцию к их выполнению. Задания по образцу – пример данного типа.

Второй тип работы позволяет сформировать умения воспроизведения усвоенной информации по памяти, на основе репродуктивного воспроизведения и частично самостоятельного поиска решения типовых учебно-познавательных задач. К этому типу относятся конструктивно-вариативные задания. Это могут быть задания на составление личного варианта конспекта занятия, игры, методические рекомендации, проект, модели и т.д.

Третий тип заданий позволяет студентам научиться решать нетиповые поисковые задачи на основе ранее полученного опыта. Такие задания требуют выделения проблемы, ее формулировки, поиска и воплощения способов решения. К этому типу относятся задания эвристического характера, например, разрешение педагогических ситуаций.

Четвертый тип задания направлен на творческую деятельность, когда студенты способны глубоко проникать в суть рассматриваемых объектов, устанавливать и преобразовывать новые факты и явления. К этому типу относятся исследовательские задания: на обобщение передового педагогического опыта, организацию наблюдения за отдельными педагогическими явлениями, на анкетирование, тестирование преподавателей, родителей, детей, на сравнительное изучение полученных результатов, составление таблиц, графиков, диаграмм, разработку собственных нестандартных занятий.

В ходе изучения определенной дисциплины необходимо давать студентам поочередно все типы заданий.

Управление педагогом самостоятельной деятельностью студентов включает в себя пять последовательных этапов:

- *информационный этап* ориентирует студентов на актуальное понимание главного при изучении определенного параграфа, главы, учебного текста;
- *операционный этап* направлен на выполнение разнообразных заданий по усвоению полученной учебной информации;
- *этап обратной связи* осуществляется в виде ориентировочных указаний со стороны преподавателя и самоконтроля студента по их выполнению;
- *контрольный этап* предполагает выполнение студентом разнообразных контрольных работ, что позволяет преподавателю сориентироваться в степени усвоения материала, данного студентам в качестве заданий для самостоятельной работы;
- *указательный этап* позволяет педагогу в ходе проверки заданий для самостоятельной работы уяснить, какие из них вызвали заинтересованность, а что было трудным для выполнения и по каким причинам.

В связи с этим алгоритм работы преподавателя будет следующий:

1. Разработка и выдача заданий. Здесь преподавателю необходимо выполнить ряд условий:

- система заданий для самостоятельной работы должна способствовать наиболее полному осуществлению принципов дидактики;
- содержание заданий по конкретной теме должно соответствовать конкретной трединой цели;
- содержание и методический аппарат задания должны обеспечивать познавательную деятельность студентов на всех уровнях познавательной самостоятельности: репродуктивном, частично-поисковом, творческом;
- индивидуализировать познавательную деятельность;
- гарантировать связи заданий по дисциплине с другими видами учебной деятельности для обеспечения эффективности познавательной деятельности студентов;
- реализовывать систему заданий на основе задач постепенно возрастающей сложности;
- любое задание для самостоятельной работы должно помогать студентам приобрести, закрепить, применить, проверить полученные знания;
- педагогу необходимо внимательно рассмотреть формы организации деятельности: задание выполняется индивидуально, в микрогруппе, в диаде или его нужно выполнять коллективно;
- для обеспечения усвоения студентами знаний на уровне самостоятельно-творческого воспроизведения учебной информации задания для самостоятельной работы должны вводиться в изучение любой учебной дисциплины и на каждом этапе усвоения знаний по данному курсу;

- опосредованность типов, видов и форм самостоятельной работы определяется дисциплиной, изучаемой темой, типом учебного занятия, подготовленностью студентов [1].

При выдаче заданий студентам преподаватель может использовать подобный алгоритм: тема (название), цель, содержание задания, методические рекомендации (инструкция) по выполнению.

2. Консультация по выполнению заданий, которая осуществляется в виде устного указания, письменной инструкции, в качестве автоинструкции, которую дает себе сам студент в виде предписания. В любом виде инструкции должны быть указаны время, отведенное на выполнении заданий, система поощрений и штрафов, требования к содержанию и эстетическому оформлению задания.

3. Коррекция познавательной деятельности студентов, которая осуществляется при повторной консультации, когда преподаватель помогает решить возникшие вопросы и трудности при выполнении заданий, а также подсказывает новые направления и ориентации работы. Особое значение здесь приобретает организация индивидуальной помощи преподавателя обучающимся.

Стимулировать познавательную деятельность студентов поможет методика реконструкции педагогического опыта. Реконструкция предполагает не простое копирование, дублирование имеющегося опыта, а его творческое, изобретательное изменение на основе имеющихся документов, ретроспективных представлений. Данная методика содержит два этапа. Первый заключается в осознании конкретной практической задачи и поиске педагога, чей опыт окажется необходимым для ее решения. Второй заключается в определении сути предстоящей реконструкции. Здесь необходимо последовательно ответить на несколько вопросов: что натолкнуло на мысль о необходимости изменения; как могут быть определены практические задачи; какое решение было принято за основу дальнейшей работы; какие поправки необходимо внести в первоначальный замысел; какие результаты говорят о положительном эффекте выполненной работы; какие выводы можно сделать на основе полученного опыта; при каких условиях полученный опыт может стать достоянием других?

4. Контроль осуществляется преподавателем в нескольких видах. Корректирующий выполняет функцию побуждения, а констатирующий направлен на проверку результатов СРС. В качестве методов контроля выделяют коллективный анализ результатов; самостоятельный анализ студентом своей работы с последующей коллективной проверкой и оценкой деятельности; самопроверку и самооценку студентом полученных результатов.

Таким образом, самостоятельная работа студентов является одной из самых главных составляющих образовательного процесса в высшем образовательном учреждении. Независимо от формы обучения, все виды выполняемых работ базируются на деятельностной самостоятельной работе студентов. СРС способствует повышению качества обучения, развитию творческих способностей обучающихся, способностей к непрерывному, непрекращающемуся образованию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Батыршина А.Р. Технология организации самостоятельной работы студентов // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 9. – С. 82–84.
2. Белькова А.Е., Лесниченко Л.П. Интерактивный метод обучения на уроках русского языка как способ повышения познавательной активности учащихся // Научный журнал «Молодой учёный». – 2015. – № 23. – С. 1068–1071.
3. Зайцев В.С. Самостоятельная работа студентов в условиях университетского образования: учеб. пособие. – Челябинск: Изд-во Татьяны Лурье, 2013. – 198 с.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.
5. Рубаник А., Большакова Г., Тельных Н. Самостоятельная работа студентов // Высшее образование в России. 2005. № 6. – С. 35–38.
6. Технологии организации образовательного процесса в вузе // Коллективная монография / Отв. ред. Е.В. Гончарова. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2014. – 171 с.

Уважаемые коллеги!

Нижевартовский государственный университет приглашает авторов опубликовать результаты своих исследований на страницах журнала «**Нижевартовский филологический вестник**».

Периодичность выхода журнала – 2 раза в год (декабрь/июнь). Срок приёма статей в декабрьский номер – июль-ноябрь, в июньский номер – январь-май. Принимаются оригинальные, ранее не опубликованные статьи, соответствующие тематике основных разделов издания.

Объем публикации: до 1 печатного листа.

Редакция оставляет за собой право отбора и технического редактирования присланных материалов, а также право проверки несанкционированного использования объектов чужой интеллектуальной собственности.

Публикация материалов бесплатная.

Текст материалов можно присылать на электронную почту: fil@nvsu.ru; kultisheva@inbox.ru.

Требования к оформлению

1. Оформление статьи.

1.1. Формат листа – А4, поля вокруг текста – 2 см, гарнитура – Times New Roman, размер шрифта – 11 пт, межстрочный интервал – одинарный, абзацный отступ – 1 см.

1.2. Ссылки на иллюстрации помещаются в круглые скобки; в случае, если ссылка дается на отдельные позиции рисунка, их номера отделяются от номера рисунка двоеточием и пробелом и выделяются курсивом. Например: (рис. 1: 3, 5, 7–9).

1.3. Сноски должны иметь сквозную нумерацию по всей статье и располагаются внизу страницы.

1.4. Структура статьи:

1. Код УДК;
2. Имя, отчество, фамилия автора(ов);
3. Название статьи;
4. Аннотация (100 – 250 слов);
5. Ключевые слова (5 – 7 слов; отделяются друг от друга точкой с запятой);
6. Сведения об авторе: Ф.И.О. полностью, ученая степень (магистранты, аспиранты, соискатели указывают вуз и кафедру), место работы (город, организация, подразделение), должность; Пункты 2–6 указываются также и на английском языке)
7. Контактная информация: включает почтовый адрес, телефон и e-mail;
8. Текст статьи;
9. Список сокращений;
10. Литература (на русском и английском языке).

Рекомендации по составлению аннотации научной статьи.

Текст аннотации должен излагаться простым языком, иметь четкую структуру. В одном или двух абзацах, которые отражают содержание статьи, нужно описать предмет, тему, цель работы; метод или методологию проведения работы; результаты работы; область применения результатов; выводы.

Методы в аннотации только называются. Результаты работы следует описать детально: привести основные теоретические и экспериментальные результаты, фактические данные, обнаруженные взаимосвязи и закономерности. При этом следует акцентировать внимание читателя на новых результатах и выводах, которые, по мнению автора статьи, имеют практическое значение. Также следует указать пределы точности и надежности данных (источников) и степень их обоснования. Выводы могут сопровождаться рекомендациями, оценками, предложениями, описанными в статье. В среднем текст аннотации должен быть объемом не менее 100–250 слов.

2. Оформление списка литературы.

2.1. Общий порядок

Фамилия и инициалы авторов (выделяются курсивом), год выхода работы, название работы, название издания, где она была опубликована (отделяется от названия работы двойной косой чертой). Для монографий и сборников после названия указывается место выхода, а затем издательство, перед

названием сборника обязательно указывается имя ответственного редактора. Для продолжающихся и периодических изданий указывается номер (отделяется от названия издания пробелом без точек и запятых). Для статей необходимо также указывать страницы (в конце после запятой).

Монографии

Яценко С. А. 2001. Знаки-тамги ираноязычных народов древности и раннего средневековья. М.: Восточная литература.

Sestini D. 1831. Descrizione d'alcune medaglie greche del Museo del signore barone Stanislas di Chaudoir. Firenze: Presso Guglielmo Piatti.

Статьи в сборниках

Жеребцов Е. Н. 2009. Раскопки базилики 1935 г. в Херсонесе // Беляев С. А. (отв. ред.). Очерки по истории христианского Херсонеса. Т. 1. Вып. 1: Херсонес Христианский. СПб.: Алетейя, 139–149.

von Kohler H. K. E. 1822a. Medailles Grecques // Serapis oder Abhandlungen betreffend das Griechische und Romische Alterthum. Theil I. St. Petersburg: Kaiserlichen Akademieder Wissenschaften, 1–29.

Статьи в продолжающихся периодических изданиях со сквозной нумерацией томов

Даниленко В. Н. 1966. Просопография Херсонеса IV–II вв. до н.э. (по эпиграфическим данным Северного Причерноморья) // АДСВ 4, 136–178.

Nadel B. 1977. Literary Tradition and Epigraphical Evidence: Constantine Porphyrogenitus' Information on the Bosphoran Kingdom in the Time of Emperor Diocletian Reconsidered // Dialogues d'histoire ancienne 25, 87–114.

Диссертации и авторефераты диссертаций

Шаров О. В. 2009. Боспор и варварский мир Центральной и Восточной Европы в позднеримскую эпоху (середина II – середина IV вв. н. э.): Дис. ... д-ра ист. наук. СПб.

Кутимов Ю. Г. 2009. Происхождение и пути распространения катакомбного погребального обряда (по материалам могильников бронзового века): Автореф. дис. ... канд. ист. наук. СПб.

Ссылки на интернет-страницы

При оформлении ссылок на материалы из интернета нужно по возможности максимально следовать тем же требованиям, что и при оформлении библиографии печатных работ, обязательно указывая полный электронный адрес материала, включая название сайта и, если есть, дату публикации. Например: Коптев А. В. Античное гражданское общество // История Древнего Рима // www.rome.webzone.ru (2008. 24 февр.).

При использовании отсканированных, но не переведенных в текстовый формат вариантов бумажных книг (т. е. при просмотре электронных изображений бумажной книги) ссылка на интернет-ресурс, где можно загрузить книгу, необязательна.

2.2. Ссылки на литературу помещаются в круглые скобки и оформляются следующим образом:

если у работы один автор – (Фролова 1997: 215);

если у работы два автора – (Smith, White 2004);

если у работы более двух авторов – (Оверман и др. 1997: 59, рис. 1; Smith et al. 2007: fig. 33);

на архивные материалы – (РГИА. Ф. 297. Оп. 2. Д. 90. Л. 15-16). Запятая между фамилией автора и годом выхода работы не ставится; в случае указания страниц они отделяются от года двоеточием и пробелом.



НИЖНЕВАРТОВСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ