

ISSN 2310-9319

Научно-исследовательский институт
педагогики и психологии

Научный журнал
ОБЩЕСТВО

№ 1, 2014

**Научный журнал
№ 1, 2014**

*Журнал зарегистрирован
Федеральной службой
по надзору в сфере связи,
информационных технологий
и массовых коммуникаций
25 февраля 2014 г.
Свидетельство о регистрации
ПИ ФС 77-57033*

Учредитель:

Научно-исследовательский
институт педагогики и
психологии

Главный редактор:

М.В. Волкова

Ответственный редактор:

А.Н. Гаврилова

Редактор-корректор:

М.Н. Пучкарёва

Периодичность

4 раза в год

Адрес редакции:

428021, г. Чебоксары,
ул. Ленинградская, д. 36

Телефон

(8352)22-47-89

E-mail:

224789@list.ru

Точка зрения редакции
может не совпадать
с мнениями авторов
публикуемых материалов.

При цитировании
ссылка на научный журнал
ОБЩЕСТВО обязательна.

ISSN 2310-9319

Научный журнал

ОБЩЕСТВО

№ 1, 2014

в номере:

Исторические науки

Философские науки

Филологические науки

Педагогические науки

Психологические науки

ISSN 2310-9319

Научный журнал

ОБЩЕСТВО

№ 1, 2014

Главный редактор

ВОЛКОВА Марина Владиславовна

Научный журнал ОБЩЕСТВО. – 2014. – № 1. – 82 с.

Точка зрения редакции может не совпадать с мнениями авторов публикуемых материалов.
Ответственность за достоверность фактов несут авторы публикуемых материалов.
Материалы представлены в авторской редакции.
Присланные рукописи не возвращаются. Авторское вознаграждение не выплачивается.
Перепечатка материалов, а также их использование в любой форме, в том числе и в электронных СМИ, допускается только с письменного согласия редакции.

При цитировании ссылка на научный журнал
ОБЩЕСТВО обязательна.
Формат 60 × 84/4
Бумага офсетная
Усл.-печ. л. 9,5
Тираж 500 экз.
Подписано в печать 27.02.2014 г.
Дата выхода в свет 27.02.2014 г.

Отпечатано в отделе оперативной полиграфии
НИИ педагогики и психологии
428021, г. Чебоксары,
ул. Ленинградская, 36
тел. (8352) 22-47-89, 38-16-10
e-mail: 551045@mail.ru
Цена свободная

**Scientific Journal
№ 1, 2014**

*The journal is registered
Federal Service
for Supervision of
Communications, Information
Technology and Communications
February 25, 2014
Registration certificate
PI FS 77-57033*

Founder:

Research Institute of Pedagogy
and Psychology

Editor in Chief:

M.V. Volkova

Managing editor:

A.N. Gavrilova

Editor and proofreader:

M.N. Puchkareva

Periodicity

4 times a year

Editorial office:

428021, Cheboksary,
str. Leningrad, 36

Telephone

(8352)22-47-89

E-mail:

224789@list.ru

Viewpoint wording may be
different the views of
the authors of published
materials.

When quoting link
to the scientific journal
SOCIETY reserved.

ISSN 2310-9319

Scientific Journal
SOCIETY

№ 1, 2014

Acilities:

Historical Sciences

Philosophical Sciences

Philological Sciences

Pedagogical Sciences

Psychological Science

ISSN 2310-9319

Scientific journal

SOCIETY

№ 1, 2014

Editor in Chief

VOLKOVA Marina Vladislavovna

Scientific Journal SOCIETY. – 2014. – № 1. – 82 с.

Viewpoint editorial may not coincide with those of the authors of published materials.

Responsibility for the accuracy of the facts are authors of published materials.

Materials presented in author's edition.

Submitted manuscripts will not be returned. Royalties are not paid.

Reproduction of any materials and their use in any form, including electronic media, without the express written consent of the publisher.

When quoting link
to the scientific journal SOCIETY reserved.
Format 60 × 84/4
offset Paper
Conventionally printed sheets 9,5
Circulation 500 copies
Signed in print 27.02.2014 г.
Date of publication 27.02.2014 г.

Printed in offset printing department
Research Institute of Pedagogy and Psychology
428021, г. Cheboksary,
st. Leningradskaya, 36
tel. (8352) 22-47-89, 38-16-10
e-mail: 551045@mail.ru
Free price

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

Мороз Е.Ф.

Глобальная безопасность в современную эпоху:
сущность и специфика (социально-философский анализ)..... 7

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

Тафаев Г.И.

Мифотворчество в процессе фальсификации истории..... 14

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Белоус Т.В.

Междометие «well» как маркер дискурса..... 20

Кисьмина К.О.

Обыгрывание паронимов в каламбуре
(на материале скетчей Раймона Девоса)..... 26

Лавриенко С.Т.

Языковые знаки культуроправового опыта
в украинских народных песнях..... 30

Нечипоренко Б.Ю.

Прагма-лингвистические особенности психотехники
«Навешивание ярлыков» в китайском медиадискурсе..... 37

Пежинская О.М.

Способы образования французских топонимов простой структуры..... 41

Понамаренко Е.А.

Невербальные средства выражения авторской оценки
в произведениях писателей-врачей..... 46

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Билецкая И.А.

Концептуальные подходы к изучению иностранных языков в США..... 53

Дергаева С.С.

Гуманизм педагогических идей В.Д. Сиповского (1844–1895)..... 60

Кораблева О.В., Паначаев В.Д.

Формирование в вузе здорового образа жизни средствами
физической культуры..... 65

Субботина И.В.

Педагогическая поддержка личностно-профессионального саморазвития
студента-музыканта в условиях вуза..... 70

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Гуриева С.Д.

Межгрупповые отношения как область социально-психологического
исследования..... 75

CONTENTS

PHILOSOPHICAL SCIENCES

Moros E.V.

Global security in the modern era: the nature and specificity
social and philosophical analysis..... 7

HISTORICAL SCIENCES

Tafaev G.I.

Mythmaking during the falsification of history..... 14

PHILOLOGICAL SCIENCES

Belous T.V.

Interjection «well» as a discourse marker..... 20

Kismina K.O.

The use of paronyms in puns (based on Raymond Devos sketches)..... 26

Lavrinenko S.T.

Lingual signs of legal experience in Ukrainian folk songs..... 30

Nechyporenko B.J.

Pragmalinguistic features of the psycho-technic «name-calling»
within chinese mediadiscourse..... 37

Pezhynska O.M.

Methods formation of french toponyms of simple structures..... 41

Ponomarenko E.A.

Non-verbal means of expression of author's judgment in works by
writers-doctors..... 46

PEDAGOGICAL SCIENCES

Biletskaya I.A.

Conceptual approaches to the study of foreign languages in USA..... 53

Dergaeva S.S.

Humanism of V.D. Sipovskiy's pedagogical ideas (1844–1895)..... 60

Korableva O.V., Panachev V.D.

Shaping in high school sound lifestyle facility of the physical culture..... 65

Subbotina I.V.

Pedagogical support of personal and professional self-development
of the student musician in the institution..... 70

PSYCHOLOGICAL SCIENCE

Gurieva S.D.

Intergroup relations as an area of the social-psychological research..... 75

ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

ГЛОБАЛЬНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ В СОВРЕМЕННУЮ ЭПОХУ: СУЩНОСТЬ И СПЕЦИФИКА (социально-философский анализ)

МОРОЗ Елена Федоровна

*кандидат философских наук, доцент,
Сибирская пожарно-спасательная академия –
филиал Санкт-Петербургского университета государственной
противопожарной службы Министерства чрезвычайных ситуаций,
г. Железногорск, Курская область*

Цель исследования заключается в выявлении основных параметров, институтов и механизмов системы обеспечения глобальной безопасности в современную эпоху, их роли и эффективности, а также выявлении текущих проблем в обеспечении глобальной безопасности с учетом процессов усиливающейся глобализации.

Ключевые слова: глобальная безопасность, национальная безопасность, стратегическое сдерживание.

В силу множественности факторов мировой политики, их взаимозависимости, а также роста числа глобальных вызовов и угроз, которые тесно связаны друг с другом и с интересами государств, глобальную безопасность сегодня целесообразно рассматривать как комплексное многоуровневое понятие, которое делится по географическому (количественному) и видовому (качественному) признаку.

В том, что касается географии, в зависимости от масштабов проявления целесообразно выделить такие уровни глобальной безопасности, как глобальный – подлинно глобальная безопасность; региональный – безопасность в узком смысле слова, когда она касается народов, проживающих в одном регионе; и национальный уровень, который является ключевой единицей измерения безопасности в об-

ласти международных отношений [1].

Данная типология связана с некоторыми пространственными категориями геополитической теории, такими как: государственная территория, геополитические регионы; глобальное геополитическое пространство.

С одной стороны, существует право нации на самоопределение и права человека, которые необходимо защищать. С другой стороны есть такое понятие, как национальный суверенитет и территориальная целостность государств. На практике решение в пользу того или иного принципа международного права делается на основании политической воли более сильного государства или группы государств, встающих на сторону той либо другой стороны.

В мировой политике объективно существуют двойные стандарты. Яркий пример – признание государства-

ми НАТО независимости Косово, но категорическое неприятие объективной реальности на Северном Кавказе – непризнание независимости Абхазии и Южной Осетии.

Представляется, что вне зависимости от принятия решения по осуждению сепаратистских движений и поддержанию территориальной целостности государства, либо, наоборот, признания права наций на самоопределение вплоть до отделения, необходимо обеспечивать механизм мирного перехода от одной формы существования единицы международных отношений к другой, основанной на системе гарантий безопасности этнической общности и предотвращения насилия. Даже в случае сохранения территориальной целостности государства, внутри которого имеют место сепаратистские националистические движения, видится целесообразным обеспечение ответственности государства по соблюдению мер по защите – обеспечению безопасности этнической единицы в состоянии острых противоречий.

Глобальная, региональная, национальная безопасность помимо традиционного военного аспекта, стала включать такие факторы, как экономическая безопасность, экологическая безопасность, энергетическая безопасность, информационная безопасность, продовольственная безопасность, демографическая безопасность, радиационная безопасность, безопасность от распространения инфекционных болезней, этнокультурная безопасность и т. д. [2].

В данной связи под глобальной безопасностью в самом общем виде понимается состояние международных отношений, которое характеризуется такими показателями, как стабильность развития, защищенность от внешних угроз, обеспечение суверенитета и независимости всех государств.

Концепция глобальной безопасности – это совокупность норм и принципов,

в соответствии с которыми осуществляются различные соглашения и договоренности по созданию глобальных, региональных или двусторонних межгосударственных структур, гарантирующих мирное, экономически, экологически безопасное, защищенное от разнообразного спектра угроз существование мирового сообщества, в котором высшим приоритетом является защищенность личности, общества и государства.

В юридическом плане новая концепция безопасности предполагает развитие такой системы международного правопорядка, которая была бы основана на признании взаимозависимости современного мира и служила нормативным выражением приоритета общечеловеческих ценностей и интересов над интересами узконациональными и узкоклассовыми, гарантировала бы свободу выбора народами путей своего социально-экономического и политического развития, обеспечивала бы, в конечном счете, примат права в политике. Современная система глобальной безопасности предполагает развитие системы международного порядка, которая учитывает усиливающуюся взаимозависимость мира и при которой задачи обеспечения национальной безопасности тесно переплетаются с задачами региональной и глобальной безопасности.

Основными способами обеспечения глобальной безопасности являются: многосторонние и двусторонние договоры по обеспечению взаимной безопасности заинтересованных сторон; объединения государств в экономические, экологические и другие альянсы с целью обеспечения большей предсказуемости и регулируемости мировых финансовых отношений, защиты окружающей среды от загрязнения и проч.; глобальные международные организации и региональные структуры, призванные вырабатывать общие

принципы и нормы поведения в различных сферах взаимоотношений государств (демилитаризация, демократизация, гуманизация, установление верховенства права и т. п.), механизмы повышения транспарентности и укрепления доверия, раннего предупреждения и регулирования конфликтов; институты для поддержания глобальной безопасности.

Сфера безопасности многогранна и является комплексным военно-политическим и социально-экономическим феноменом. «В современных условиях под национальной безопасностью уже недостаточно понимать лишь физическую и морально-политическую способность государства защитить себя от внешних источников угрозы своему существованию, поскольку обеспечение национальной безопасности оказалось в диалектической взаимосвязи с глобальной безопасностью, с поддержанием и упрочением всеобщего мира.

Объективный научный анализ характера и особенностей современных средств и методов ведения военных действий свидетельствует о невозможности обеспечить национальную безопасность только военно-техническими средствами, созданием мощной обороны». Тем не менее, ввиду того, что фактор силы, в первую очередь военной, по-прежнему играет значительную роль в современных международных отношениях и на его основе происходит навязывание экономической и политической воли, военная безопасность остается стержневым элементом международной, региональной и национальной безопасности.

Одними из основных тенденций в мировой экономике и геополитике последних двух десятилетий стали процессы глобализации и международной экономической интеграции. Наиболее заметным результатом названных процессов является Евразийская интеграция.

Распад СССР запустил большое число интеграционных процессов на своей бывшей территории. Возник целый ряд экономических блоков – СНГ, Союзное государство Белоруссии и России, Единое экономическое пространство, ГУАМ, Организация центральноазиатского сотрудничества, Евразийское экономическое сообщество. Кроме того, распад Советского Союза, названный Президентом Российской Федерации В.В. Путиным крупнейшей геополитической катастрофой двадцатого века, вероятно, положил начало развитию процесса создания одного из крупнейших интеграционных объединений когда-либо существовавших в мировой истории. Текущий тренд интеграции на Евразийском пространстве позволяет прогнозировать ускоренный вариант дальнейшей экспансии данного процесса, что, в свою очередь, создает предпосылки для активизации дискуссии о формировании «Большого Евразийского союза».

Однако, использование Россией политических механизмов в борьбе за рынки сбыта и, особенно, транзитные сети, а также «выдавливание» (иногда с разрывом действующего контракта) западных компаний из прибыльных энергетических проектов, привело к тому, что в целом, политика Москвы в этой области стала восприниматься Вашингтоном как угроза энергетической безопасности европейских союзников.

Безусловно, с точки зрения геополитики, американцы также были прямо заинтересованы в недопущении расширения энергетического влияния России, получению ею доступа к ресурсам Большого Каспия, а также ее вхождению в западные распределительные системы. Однако наличие у Москвы адекватного информационного сопровождения и гибкого политического маркетинга своей энергетической политики могло значительно смягчить ситуацию, позволив, тем са-

мым, России перехватить инициативу, предложив США сформировать еще одно измерение двустороннего диалога – энергетическое.

Характерно, что американцы не ожидали жесткой реакции Москвы на этот шаг, поскольку российское руководство никак не комментировало «пробросы» информации об этих планах США, начавшиеся еще в 2002 г. Однако Россия отреагировала весьма резко. В частности, речь шла о возобновлении полетов стратегической авиации и возможном ответном размещении на территории Калининградской области оперативного стратегического комплекса «Искандер». Кроме того, в июне 2008 г. Москва пошла на введение моратория на исполнение Договора об обычных вооруженных силах в Европе (ДОВСЕ). Также выступила категорически против предоставления Украине и Грузии индивидуальных Планов действий по членству в НАТО [3].

Одним из ключевых событий 2006-2008 гг. стало выступление В. Путина на традиционной конференции по безопасности в Мюнхене 2008 г., в ходе которого он сумел сместить акцент с проблемы собственно ракетных рисков (missile risks), на чем настаивали американцы, на создание эффективной комплексной концепции глобальной безопасности, подверг критике односторонние шаги Соединенных Штатов, направленные на ее подрыв. Аргументация Председателя российского Правительства соответствовала восприятию сложившейся ситуации рядом лидеров западных государств позволила Москве инициировать дискуссию о трансформации системы международной стабильности [4, с. 78].

В качестве другой основы проекта рассматриваются межнациональные, межрелигиозные отношения, строящиеся на принципах цивилизационной реконструкции, которые предполагают сохранение всей сложности и

многообразия мощного культурного потенциала древних евразийских народов, и исключают навязывание культурной гегемонии кому бы то ни было.

Большое значение для этих процессов имеет опыт подготовки специалистов и их интернационального воспитания, накопленный социалистическими странами. В рамках реализации Евразийского проекта важную роль играет стратегическое взаимодействия между ЕврАзЭС и Шанхайской организации сотрудничества (ШОС). Оно включает в себя: конкретизацию функций управляющих ими органов; разработку обоснования увеличения числа участников ШОС; разработку совместных проектов инновационной деятельности, программ эффективного использования трудовых ресурсов путем планирования трудовой миграции, с последующей их реализацией; усиление конкурентного потенциала ЕврАзЭС с учетом возможного расширения ШОС. Евразийский союз должен быть открыт как для стран СНГ, так и для других соседних государств, включая Индию и Китай, обладающие огромным экономическим, людским и культурным потенциалом [5].

Серьезные трудности в формировании Большого Евразийского союза могут представлять сложившиеся стереотипы в отношении Российской Федерации, касающиеся рассмотрения России как некоего будущего центра принятия решений в политическом плане и экономического лидера, который, возможно, в перспективе развития интеграционных процессов будет навязывать свое видение экономической политики в отношении будущих членов интеграционного объединения. Решение, на наш взгляд, лежит в плоскости дальнейшей интеграции, в частности с такими государствами как Индия и Китай [6, с. 62].

Отношения России и Китая, в неко-

торой мере, развиваются в свете оппозиции американской гегемонии как в Азиатско-Тихоокеанском регионе, так и в мире в целом. Исследователи Российско-Китайских интеграционных процессов отмечают, что в регионе прослеживается соперничество и сотрудничество США и Китая. Уже сегодня трудно отрицать рост экономического, геополитического, военно-стратегического и, вместе с тем, цивилизационного влияния Китая в Азии. Россия прилагает усилия по развитию азиатского направления в качестве приоритета государственной стратегии устойчивого развития страны [7, с. 8].

Вот почему важнейшим направлением внешней политики России является развитие стратегических отношений с Китаем. В аспекте международно-политического прогнозирования обсуждается способность России и Китая выступить в среднесрочной перспективе в роли системообразующего фактора региональной интеграции. Более того, Россия путем усиления своего влияния в Азиатско-Тихоокеанском регионе имеет возможность стать связующим звеном межрегиональной интеграции.

Для успешного осуществления интеграционных процессов на евразийском континенте должна последовательно проводиться политика компромиссов и равноправного сотрудничества, предполагающая:

- участие ООН в устранении противоречий между ЕС, ШОС, ЕврАзЭС и АТЭС;

- активизацию роли стран-участниц ЕврАзЭС и ШОС в работе ВТО путем согласованных действий с целью реализации заложенных в ее нормы принципов взаимной выгоды и равноправия для всех участников;

- устранение проблем и противоречий между странами-участниками ШОС, в первую очередь, между Китаем и Россией, являющимися ведущими игроками в этой организации;

- разработка новых подходов к самой идеологии «евразийства», акцентированных на углубление отношений, свободных от конфронтационной составляющей между такими межгосударственными образованиями как СНГ, НАТО, АТЭС и ШОС и для развития межкультурного диалога между народами, населяющими Евразию.

Итак, бесспорно военно-политические вопросы по-прежнему занимают ключевое положение в международных отношениях. Несмотря на глобализацию мировой экономики, породившую высокую степень взаимозависимости стран, европейскую интеграцию, многовековую историю войн и территориальных разделов, межгосударственных соглашений и форумов, на которых принимались решения относительно будущего глобального мирового устройства, все еще сохраняются предпосылки для вооруженных конфликтов и угрозы военной безопасности как отдельным государствам, так и всему мировому сообществу.

Более того, вооруженная угроза для одного государства неминуемо затронет экономические или политические интересы других государств, способна привести к разрастанию крупномасштабного конфликта, с которым невозможно справиться отдельно взятой стране не только в силу ограниченности ресурсов и потенциала, но и в силу того, что критерии справедливости и масштабов применения силы, а также последующего постконфликтного урегулирования должны быть настолько универсальны, чтобы хотя бы в общем виде удовлетворять интересам всех государств, а не закладывать «мину замедленного действия» под «фундамент» европейской безопасности.

В настоящее время сохраняется прямое противоречие, и наличествуют двойные стандарты при рассмотрении коллизии принципов международного права: национального суверенитета и территориальной целостности с одной

стороны, и права наций на самоопределение, с другой. Государства, в зависимости от собственных экономических, политических, культурологических и этнических интересов, в различных конфликтных ситуациях отдают предпочтение первому либо второму из вышеперечисленных принципов и поддерживают ту или иную сторону в конфликте.

Важную роль в обеспечении современной военной безопасности играют не только многосторонние механизмы, но и международные институты, имеющие мандат на обеспечение международной безопасности, на предотвращение и урегулирование конфликтов. Глобальным механизмом является Организация Объединенных Наций (ООН), имеющая соответственный мандат, структурные подразделения, механизм принятия рекомендаций и обязательных к исполнению решений.

Многосторонние институты, а также согласованные нормы международного права и механизмы раннего предупреждения и урегулирования конфликтов, контроль над вооружениями и меры укрепления доверия способствуют повышению общего уровня доверия между государствами, снижению напряженности, а также урегулированию конфликтных ситуаций на основе международного права и третейского арбитража.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Антонов А.Р. *Контроль над обычными вооружениями в Европе – конец режима или история с продолжением?* // *Научные записки ПИР-Центра*. – М., 2012. – С. 63.
2. Кулагин В.М. *Международная безопасность*. – М.: Аспект Пресс, 2007. – 318 с.
3. Баранов Н.А. *Политические основы национальной безопасности России // Геополитика и безопасность. Аналитический и научно-практический журнал*. – СПб., 2010. – № 2. – С. 81.
4. Дынкин А.А., Иванов И.С. *Евроатлантическое пространство безопасности*. – М.: ЛЕНАНД, 2011. – 480 с.
5. Федоров В. *Евразийская экономическая интеграция в треугольнике «политика-экономика-общество» // Интеграция в Евразии: социологическое измерение. Сборник статей*. – М.: Европа, 2010. – С. 51.
6. *Интеграционные процессы в странах СНГ: тенденции, проблемы и перспективы*. / Коллективная монография под ред. Л.Н. Красавиной. – М.: Финакадемия, 2008. – 288 с.
7. Глазьев С.Ю. *Перспективы экономического развития СНГ при интеграционном и инерционном сценариях взаимодействия стран-участниц // Российский экономический журнал*. – М., 2012. – № 7-8. – С. 3-11.

**GLOBAL SECURITY IN THE MODERN ERA:
THE NATURE AND SPECIFICITY
SOCIAL AND PHILOSOPHICAL ANALYSIS**

MOROS Elena Fedorovna

*Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor
Siberian Fire and Rescue Academy – branch of St. Petersburg University
of State Fire Service of the Ministry of Emergency Situations,
Zheleznogorsk, Kursk region*

The purpose of research is to identify the main parameters, institutions and system mechanisms of ensuring the global security the modern era, their role and effectiveness, as well as identifying current challenges to global security in view of the increasing globalization processes.

Key words: global security, national security, strategic deterrence.

© Е.Ф. Мороз, 2014

Рецензент: доктор философских наук, профессор кафедры философии
Красноярского государственного аграрного университета В.В. Павловский

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

МИФОТВОРЧЕСТВО В ПРОЦЕССЕ ФАЛЬСИФИКАЦИИ ИСТОРИИ

ТАФАЕВ Геннадий Ильич

*доктор исторических наук, профессор,
ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный педагогический университет
им. И.Я. Яковлева», г. Чебоксары, Чувашская Республика*

В статье рассматривается проблема мифологизации истории народов Среднего Поволжья в чувашской художественной исторической литературе XX-XXI вв.

Ключевые слова: миф, мифологизация истории, историческая литература, фальсификация истории.

В чувашской литературе наиболее известными являются К.В. Иванов, Яков Ухсай, Петр Хузангай, а в современных условиях Геннадий Юмарт и Юрий Семендер. Мы гордимся ими: Г. Юмарт, Ю. Семендер активно продолжают освещать свою родную болгаро-чувашскую историю. Мы рассматриваем их как классический пример для подражания молодыми поэтами.

Нам, историкам, перечисленные поэты близки тем, что они реалистично описали в поэмах, стихах свое видение чувашской, а Геннадий Юмарт и Петр Хузангай болгарской истории. У П. Хузангая имеются стихи из серии «Болгарский цикл», у Г. Юмарта – серия, посвященная Северному Кавказу. К сожалению, Г. Юмарт пишет только на чувашском, что не для всех понятно.

Поэт из г. Марпосад Илья Казаков-Волжанин попытался написать поэму. Что же пишет Казаков-Волжанин?

При встрече, как-то раз, разговорились с Юхмой о жизни, о его делах.

– Ты знаешь, что недавно приключилось.

Слышал ли об усталости стола?
– Работы много. Стол тому подмога,
Испытанный и верный мой скакун.
Он стерпит все, но письменного Бога
На этот раз оставил мой Перун
[1, с. 125].

Имеется стихотворение «О Хусане». Мы приведем данный отрывок:
Роман десятый будет очень скоро
Написан и читателей найдет.

Как основал Хусан Великий город
В легендах и преданиях живет:
Набеги от татар – серьезный повод
Построить крепость, а народ придет.

И город разрастется пышным садом,
Богатым будет ремеслом своим.
Опорой будет всем живущим рядом,
Чуваш – болгарам будет он родным.

Жил Тохтамыш. Он князь кыпчакской знати.

Пытался Тамерлана обмануть.
Но был разбит жестокий угнетатель,
Бежал на север, где его не ждут.

Судьба лишила Золотого трона.

Впоследствии он тоже был убит.
Так Едигей, сын главного эмира
На много лет в легендах не забыт.

На Русь возглавил он свои походы
И жег все села на пути своем.
И грабил города из года в годы.
Жестокому все было нипочем.

Сын Тохтамыша отомстил убийце.
Таков закон, порядок ханский был.
А у судьбы не ведомы границы,
Но род чувашский в это время жил.

Потом Улу-Мухаммед объявился.
Добился трона Золотой Орды. По-
ссорился.

В Крыму, сказали, скрылся.
Но помыслы и там его горды
[1, с. 127].

Напал внезапно на Хусан Мухаммед.
Стал ханом в государстве первым он.
История хранит об этом память,
Но как всегда не вечен этот трон.

В третьей части поэмы «Споры уче-
ных о Хусане» автор пишет:

Улу-Мухаммед и его потомки
Татарами, монголами сильны.
Победы эти были очень громки,
Чтоб цель достичь, все средства
здесь годны.

Ни капли крови не течет болгарской
В потомках, также, и чувашской нет!
Ведут свой род чингизский, древ-
ний, царский.

По сути дела, очень много лет.

И спорят о Хусане в наше время.
Этноним есть, конечно, вот читай:
В Красночетайском видно было племя,
Село читалось Хузанушкан – знай.

И в словаре Ашмарина немало
Приводятся различные слова.
И топонимы от Хусан звучали,
Теория об этом не нова.

Димитриев, профессор, наш историк
В преданиях исследовал давно.
И путь болгарский как бы ни был
горек,

Наш князь Хусан, а фактов – их полно.

Война культур отныне не утихнет.
Ислам все больше покоряет мир.
Наследие Тимура снова вспыхнет,
Мечом продолжит свой кровавый
мир.

История, написанная кровью,
Борьба народа – это жизнь и
смерть.

Мы к прошлому относимся с любовью.
Без прошлого народа просто нет.

И крымский хан Орду совсем раз-
рушил.

Менгли-Гирей, Ишхмата победил.
Династию чингизскую порушил,
Союз с Москвой тем самым укрепил.

Со временем Хусан зовут Казаном
И эти земли настоящий рай.
Дороги нет сюда ордынским ханам,
Так пусть же процветает этот край.

Вот так в беседе, кратко о Казани
Ведет Юхма прекраснейший рассказ
И том десятый предкам будет данью,
Роман напишет он и в этот раз.

И старый стол на пенсию отправлен.
На даче приютили, там стоит.
Он овощами, фруктами заставлен
И в праздники он скатертью накрыт.

Беседуя, идем мы к остановке.
В троллейбусе продолжим разговор.
Прощаемся. Спешит Юхма к обновке,
Он ценит время с очень давних пор.

Мифологические стихи мы привели
с целью показать, что историей во
многих местах здесь «не пахнет»
[1, с. 129]. Следует помнить, что Хасан
правил Казанью в 1370 г., а Улу-
Мухаммед взял Казань в 1438 г.

Мы понимаем, что у писателей и

поэтов другое видение истории. Писателям, поэтам, драматургам и политикам следует говорить от правды истории. Мы часто изучаем материалы, изложенные в интернете. Так, например, в статье «Мифотворчество в истории» утверждается: «Как, кем и для чего создаются мифы? Хотя большинство людей никогда не думает об этом, все мы живем в виртуальной реальности, построенной на мифах. Мифы создаются и сегодня, причем мифы – это не всегда добрые сказки, иногда как разрушительный вирус могут привести к болезни и смерти общества. Что получается?»

Ложь и фальсификация, ложь и мифотворчество несут в себе болезнь и смерть чувашского общества. Что произошло с 40 г. XX в.?

– мы потеряли свою болгаро-чувашскую историю;

– теряем свой родной болгаро-чувашский R-язык;

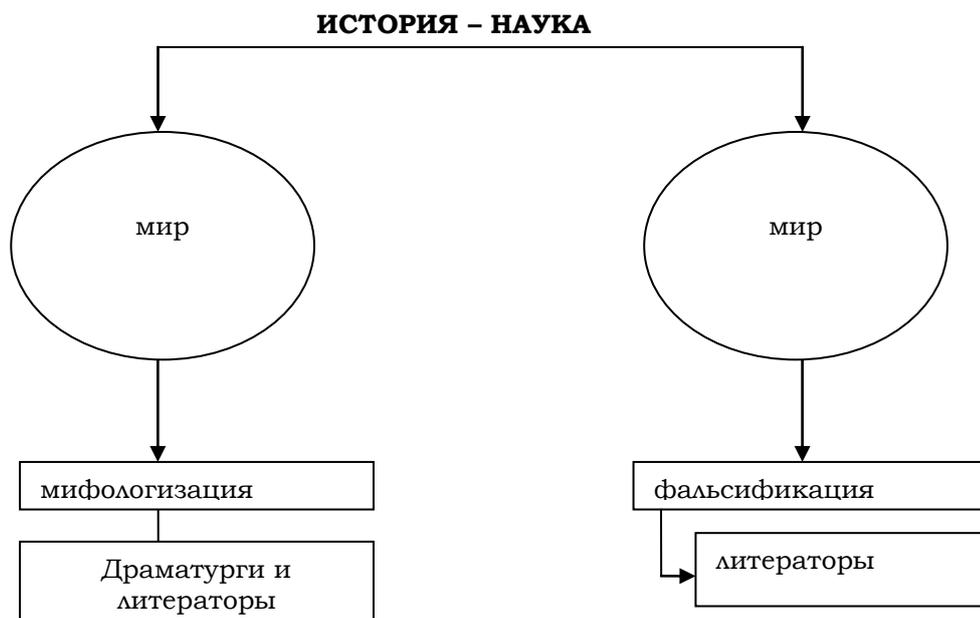
– занялись шоу-бизнесом «хлеба и зрелищ»;

– идем по пути ассимиляции (500 тыс. человек чуваша потеряли за последние 25 лет).

теряем свои тюркские традиции.

Имеются статьи «Мифотворчество в истории», а есть статьи и «Мифотвор-

честве в литературе». Так, например, утверждается «отношение науки к мифу нельзя назвать однозначным, но новое понимание мифа как в образно-символической форме отраженной реальности, отделение мифа современного от мифа архаичного позволяют прийти к выводу, что, несмотря на традиционное противопоставление науки и мифа, жизнь и социальная практика показывают, что миф активно и постоянно вторгается в сферу науки, а наука нередко использует мифы и даже творит их. Так происходит потому, что наука – продукт определенного исторического развития и строится на знаниях локальных и относительных истин. Наука выросла из локальной деятельности человека. А его опыт, как и деятельность, не носит вселенский характер. Но именно этот опыт человек распространяет на всю природу. Из него выводит законы ее развития. На его основе строит научную картину мира. И тем самым вторгается в сферу мифа». Мы согласны с позицией автора: миф – это одно, наука – это другое, история – это одно, мифологизация истории – другое, история – это одно; фальсификация истории – другое.



В противовес мифотворческим суждениям поэтов и писателей автор статьи в интернете пишет следующее «Нередко можно услышать, что миф построен на вере, а наука – на фактах. В отличие от веры факты можно осмыслить и подвергнуть сомнению. И многие историки именно в этом видят принципиальное отличие между историей и мифом. На самом деле все значительно сложнее. Исторический процесс можно подавать как ряд фактов, причинно влияющих друг на друга. Но история начинается там, где факты не берутся как факты, а исследуются лично, с внесением в них определенных точек зрения, рассматриваются с определенных субъективных позиций. При этом субъективное отношение подается как объективность по отношению к субъективно понимаемому и оцениваемому объекту исследования, скрывающее свое вероучение, построенное на всякого рода построениях, отношениях, мотивах, симпатиях и антипатиях. Факты, соответственно понимаемые и оцениваемые, становятся фактами сознания, прослеженными с определенных позиций и включенными в определенную концепцию, выстраивающую свою мифическую систему. «История должна рождать не просто образы и картины фактов, но и слова о фактах», – писал А.Ф. Лосев. Слова-образы, заменяющие историческую реальность и творящие ее в нашем сознании в соответствии с нашими явными и скрытыми желаниями. «Мир не есть историческое событие как таковое, но он всегда есть слово», знак, семиотическая система и, значит, в любом случае попадает в сферу функционирования мифического сознания. Слово – всегда образ, символ, информация, «орган самоорганизации личности, форма исторического бытия личности», в котором «сознание достигает степени самосознания». И, таким образом, можно сказать, что история

как наука выступает историей лично-стно понятых или лично-стно понимаемых фактов, явлений и процессов, что роднит ее с мифом, охарактеризованным А.Ф. Лосевым как «личностное бытие, данное исторически», «в словах данная личностная история». Она – объект своего собственного сознания, в котором, как в зеркале каждое данное общество пытается увидеть не прошлое, но самого себя во времени; ищет не ответы, а оправдание. Она – цепь чередующихся и взаимодействующих друг с другом фактов, каждый из которых есть выражение своего неосознанного самосознания. Вот почему «миф, заменяющий знание, – это действительность истории и современности и даже неизбежность будущего» [3].

1. Писатель заявляет: «Вы, историки, ничего не знаете о чувашской истории».

2. «Мы, писатели, все знаем и пишем верную историю в своих книгах».

Навязывание своих псевдоисторических подходов для некоторых чувашских писателей стало нормой. Они их активно тиражируют и, таким образом, становятся носителями «бациллы смерти своего чувашского народа». Автор статьи далее замечает:

1. При таком подходе к истории, она становится образом прошлого, осмысленным в духе определенной национально-культурной традиции и оформленным в рамках конкретной политической доктрины, где факты рассматриваются не сами по себе, а встраиваются в определенную систему.

2. Осмысление тех или иных фактов, встроены в социальный и познавательный интерес конкретных исследователей, приводит их к разным историческим интерпретациям, в зависимости от того, какой подтекст, нередко, неосознанный, этот интерес имеет. И, следовательно, явно выраженный и осознаваемый процесс ос-

мысления факта становится формой подсознательного поиска иных, неосознанных и скрытых даже для исследователя мотиваций. Мотиваций, заставляющих их мифологизировать исследуемую ими историческую действительность. Более того, изучая те или иные периоды истории, исследователи нередко не только проецируют их на различные злободневные аспекты современности в соответствии с потребностями сегодняшней социальной и политической конъюнктуры, так или иначе «выворачивая» прошлое и подстраивая (актуализируя) его под настоящее, но и невольно попадают под обаяние событий прошлого и персонажей, в них участвовавших. Они неизбежно начинают воспринимать историю лично, а значит не с нейтральных позиций, а заинтересованно, не столько отражая, сколько творя ее.

3. В данном случае история выступает как процесс самоосознания, самоидентификации общества, непрерывный процесс обретения обществом самого себя, где все, что мы знаем в истории, более или менее мифологизировано – либо в силу нашего недостаточного, одностороннего знания, либо в силу односторонне ориентированного, сознательного или неосознанного желания и интереса. Так, занимаясь историей, мы стремимся найти в ней те ответы, к которым уже внутренне готовы и которые уже подсознательно «знаем». Знание, изначально заданное, теряет смысл, но, став мифом, его возвращает, а качество восприятия истории определяет уровень и характер ее понимания и использования, степень ее символического осмысления и мифологизации.

Что мы имеем в XXI в. в чувашской исторической литературе?

Мифотворчество захлестнуло чувашскую литературу. Конечно, надо видеть здесь специфику чувашской историко-литературной героизации своего прошлого.

Можно вновь привести «классика героизации своего прошлого (шумеры)». В новой книге «Наши чувашки» [2], раздел I назван «Краткая история всемирного чувашского этноса» [2, с. 9]. Приведем начало чувашского этноса «Шумеры» (11 тыс. лет назад).

В Месопотамию давным-давно
Явились «Люди из воды – шумеры».
Морским путем лишь было им дано
Спасть от вдруг нахлынувшей
химеры.

Их остров – Атлантиду – вдруг трясти,
Раскачивать стал океан штормами.
И звездочеты точно предрекли
Гибель земли под волнами цунами.

Не дрогнули пред штормом моряки:
Людьми, добром баркасы снарядили,
И от цветущей родины-земли
В пучину шторма в море уходили.

Кого в пути стихия догнала,
На дне морском навек похоронила.
Этим «счастливчикам» уж не узнать –
ушла
Под океан навеки Атлантида.

К счастью других, твердыней под
ногой
Их встретила земля Месопотамии,
Они запомнили, как страшную
волной
Закрыло солнце острова цунами.

Не раз потом ходили смельчаки
В места, где песни родины звучали.
В былых широтах Атлантиды моряки
Лишь холод смерти среди волн
встречали.

Освоили шумеры новый край,
Но в памяти жила лишь Атлантида.
Она одна была реальный рай,
Суровой оказалась их Фемида.

Кое-кого подальше занесло,
К пустыне Африки и к берегам
Египта,

Талантами атлантов поднялось Чудо Египта в сфинксах, пирамидах [2, с. 10-11].

Выводы:

1. XXI в. показал, что болгаро-чуваши вошли в штопор ассимиляции и «забываемости».

2. К.В. Иванов с И.Я. Яковлевым в начале XX в. не навязывали «смерть своего народа», не занимались искажением чувашской истории.

Яков Ухсай, Петр Хузангай, Геннадий Юмарт, Юрий Семендер оказались в группе любви к своему народу и вера в будущее (60-90 гг. XX в.) еще сохранилась.

3. Новые писатели, поэты начала XXI в. потеряли стержень веры в свой народ и в свою болгаро-чувашскую

историю.

4. Мифологизация и фальсификация захлестнула историю, литературу, драматургию народов Среднего Поволжья, причина такого процесса связана с ассимиляцией, а главное с активной экспансией татарской исторической школы и татарской литературы. К сожалению, теория болгаро-татар захлестнула СМИ, историю, литературу Урало-Поволжского региона.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Чанлах усси – Шупашкар.
2. Ефимов А.П. Наши чувашки. – Чебоксары. 2013. – 88 с.
3. Лосев А.Ф. Диалектика мифа. – М.: Правда, 1990. – 558 с.

MYTHMAKING DURING THE FALSIFICATION OF HISTORY

TAFAEV Gennady Ilyich

*Doctor of Historical Sciences, Professor,
Chuvash State Pedagogical University named after I.Y. Yakovleva,
Cheboksary, Chuvash Republic*

The problem of mythologizing history of the peoples of the Middle Volga in Chuvash art historical literature XX-XXI centuries.

Keywords: myth mythologizing history, the historical literature, the falsification of history.

© Г.И. Тафаев, 2014

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 811.111

МЕЖДОМЕТИЕ «WELL» КАК МАРКЕР ДИСКУРСА

БЕЛОУС Татьяна Викторовна

кандидат филологических наук, старший преподаватель,
ФАГОУ ВПО «Северный (Арктический) федеральный
университет им. М.В. Ломоносова», г. Архангельск

В последнее время объектом многих лингвистических исследований стали маркеры дискурса – языковые единицы, несущие информацию о ходе дискурса и регулирующие процесс общения. Данная лингвистическая категория не имеет чётких границ. Не существует и единого определения понятия «маркер дискурса». В статье рассматриваются различные определения понятия «маркер дискурса», и проводится анализ well как маркера дискурса: его роль в регуляции хода дискурса, процессов восприятия и понимания сообщения.

Ключевые слова: маркер дискурса, интеракция, сообщение, междометие, информация.

Последние десятилетия стали временем многочисленных, комплексных исследований языка. Одним из наиболее успешных направлений в современных лингвистических исследованиях является когнитивно-прагматический анализ дискурса и его единиц. Языковые единицы, являющиеся источником информации о ходе дискурса и регулирующие процесс общения, стали объектом многих из этих исследований. Наиболее часто данные единицы обозначаются термином «discourse markers» (маркеры дискурса/дискурсивные слова/метакоммуникативные маркеры).

Изучение маркеров дискурса привело к выделению отдельных функциональных групп внутри данной категории.

Д. Кристал, рассматривая средства, регулирующие ход дискурса, делит их на маркеры, оперирующие в масштабе всего дискурса (global macro-

organizers) и локальные маркеры (local macro-organizers). К первым относятся: маркеры ввода темы (например, let's look at x), маркеры смены темы (например, by the way), маркеры подведения итога (например, in a nutshell).

Список локальных маркеров включает: маркеры, вводящие примеры (for instance), реляторы (nonetheless), маркеры оценивания (I think that...), квалификаторы (that's true, but...), маркеры отступления от темы (where was I?), маркеры уточнения (Huh? I'm not sure what you mean), маркеры проверки восприятия (OK?), маркеры принятия ответа (Yeah, I guess so; OK; Oh, yeah...), маркеры подведения итога (OK, so), маркеры смены темы (OK, now) [1].

Я. Машлер выделяет четыре группы маркеров дискурса в зависимости от их функций:

– маркеры межличностных отноше-

ний. Единицы данной группы, регулирующие дистанцию общения, включают выражения согласия (например, OK; yes; right), несогласия (no; come on), удивления (например, Really?; Wow!), энтузиазма (например, Great!) и т.п.;

– маркеры референции. Эта группа состоит из деиктиков (например, now; then) и союзов (например, or, but, etc);

– маркеры структуры, выявляющие порядок и иерархию единиц разговора. К ним относятся маркеры, выражающие последовательность (например, first of all), возвращающие к главной теме (например, anyway), маркеры подведения итога (например, all in all), а также маркеры, употребляющиеся в начале (например, OK) и в конце разговора (например, that's it);

– когнитивные маркеры, информирующие о когнитивных процессах, происходящих в момент перестройки фрейма интеракции и выражаемых в дискурсе. Данная группа включает сигналы обработки информации (например, uh, uhm), восприятия новой информации (например, oh), понимания необходимости разъяснения (например, I mean, like).

Маркеры межличностных отношений и когнитивные маркеры функционируют в сферах дискурса, непосредственно связанных с участниками коммуникации, а референциальные и структурные маркеры – в сфере текста, обеспечивая его когерентность [2].

Авторы Лонгмановской грамматики устного и письменного английского языка определяют маркеры дискурса как языковые единицы, обычно встречающиеся в начале реплики (высказывания) и выполняющие две основные функции: (а) сигнализация изменений в ходе разговора и (б) сигнализация интеракциональных отношений между говорящим, слушающим и сообщением. Отмечается также, что данная категория не имеет четких границ, в качестве основных марке-

ров называются: oh, well, right, now, I mean, you know, you see [3].

Д. Шифрин перечисляет ряд условий, которым должен соответствовать языковой элемент, употребляемый в качестве маркера дискурса:

– дискурсивные маркеры функционируют в качестве «скобок» («brackets» – термин И. Гоффмана), т. е. используются в момент перестройки фрейма дискурса: начало, продолжение, конец дискурса, смена коммуникативных ролей, смена темы и т.п.;

– дискурсивные маркеры располагаются, как правило, в начале реплики и интонационно оформлены;

– дискурсивные маркеры можно сравнить с клеем, необходимым для поддержания связности дискурса.

Обеспечивая связность на уровне текста (когезия), они, тем самым, способствуют связности дискурса на уровне ментальных репрезентаций (когерентность). В результате анализа 12 маркеров дискурса (oh, well, you know, I mean, so, now и др.) автор приходит к выводу, что каждый из них имеет свои функции и оперирует в определенной сфере дискурса. Наряду с основной/первичной сферой, каждый маркер функционирует ещё в одной (вторичной) структуре дискурса [4].

Анализ определений понятия «маркеры дискурса» позволяет сделать вывод, что данный термин служит для обозначения языковых единиц, занимающих позицию в начале реплики, а их основными функциями являются: поддержание целостности дискурса, включая указание на переходные моменты в ходе дискурса, на распределение коммуникативных ролей, регуляцию когнитивных процессов и отношений между участниками общения.

Проведенный анализ также показывает, что большинство исследователей включают в категорию «маркеры дискурса» well, oh, right, you know, I mean, now.

Многие лингвисты, изучающие мар-

керы дискурса, не уделяют большого внимания частеречной принадлежности данных языковых единиц. Это объясняется тем, что ее определение вызывает затруднения, но не имеет большого значения для исследования их функций в дискурсе.

Вместе с тем, ряд исследователей относит данные единицы к междометиям (например, [5]) или к словам-вкладышам/вставкам [3].

С нашей точки зрения, рассматриваемые маркеры дискурса являются междометиями, хотя идиомы *You know* (*y'know*) и *I mean* находятся на периферии данной категории, так как не функционируют в качестве самостоятельного высказывания.

Многие маркеры дискурса изучались по отдельности, причём наибольшее количество исследований посвящено *well*.

Так, Л. Карлсон определяет для него два типа функциональных значений в качестве маркера дискурса. Первый тип значений связан с выполнением функции уточнения коммуникативной интенции высказывания. Данная функция наиболее характерна для вопросно-ответных диалогических единств. Второй тип функциональных значений связан с участием *well* в оформлении диалоговых ситуаций: открытие диалога, указание на смену темы или ситуации и закрытие диалога. Этот тип значений автор называет фреймовым [6].

Х. Сакс, Э. Щеглофф, Г. Джефферсон выделяют функцию *well* в качестве маркера окончания разговора. Причём, адресат имеет возможность продолжить разговор, вернувшись к одной из ранее обсуждавшихся тем или начав новую [7].

Д. Шифрин считает, что сферой функционирования *well* в дискурсе является сфера коммуникативных ролей. *well* входит в состав ответной реплики, тем самым определяя роль говорящего в качестве «ответчика» (a re-

spondent) [4].

Кроме того, данный маркер способен указывать на ментальные состояния, которые можно представить в виде единичной пропозиции «*I am considering what is appropriate to consider*» или набора пропозиций.

Первая точка зрения отражена в работах Д. Болинджера [8] и Л. Карлсон [6]. Вторая – в работе А. Вежбицкой [9].

Л. Шуруп подчеркивает, что *well*, как и все остальные междометия, не называет эти состояния, а является их сигналом, указывает на них. Данные состояния сознания чрезвычайно разнообразны и могут быть по-разному интерпретированы слушающим. Поэтому, количество значений, которые может иметь междометие *well* в дискурсе, фактически безгранично [10].

В целом можно сделать вывод, что каждое новое исследование вносит свой вклад в изучение роли междометия *well* в дискурсе. Проведенный нами анализ также позволяет сделать некоторые обобщения.

Прежде всего, рассматриваемое междометие указывает на активное участие говорящего в разговоре, на внимание, которое он уделяет ходу общения.

Одним из способов выражения данного внимания является желание говорящего поддержать нормальное течение разговора, его связность. В качестве фактора, способного поставить под угрозу связность дискурса, можно считать его несоответствие ожиданиям собеседника.

Отклонение хода разговора может принимать различные формы. В частности, это происходит в случае сообщения новой или неожиданной для собеседника информации. Употребление *well* в начале реплики сигнализирует появление именно такого типа информации: *well* «подготавливает» собеседника к её восприятию. Например: «*Well, can I be honest with you?*» [11].

Данная реплика прерывает сугубо деловое общение и указывает на желание говорящего перейти к более дружескому и личному общению. В данном случае *well* сигнализирует намерение говорящего изменить ход разговора.

Well в качестве маркера новой, неожиданной информации может входить в состав расширенной реплики, например, «I stopped here twenty-four years ago because I decided I wasn't looking for anything anymore. Well, I was mistaken» [12, с. 76].

Среди разнообразных типов неожиданной, контрастной информации, которая может содержаться в реплике, вводимой *well*, следует также отметить выражение несогласия, например: «Women, they tell me, are supposed to be real good at washing dishes. ... And cooking too». – «Well, not this woman» [13, с. 107].

Предпочтительным ответом на косвенную критику, содержащуюся в первой реплике, было бы выражение согласия с ней. Появление *well* в начале ответного хода указывает на то, что говорящая отдает себе отчет о некоем отсутствии сотрудничества с ее стороны. Желая смягчить вероятный отрицательный эффект своей реплики, она предваряет ее междометием *well*. *Well* в данном случае сигнализирует, прежде всего, стремление смягчить ответ, и лишь во вторую – желание не нарушить ровный ход разговора.

Позиция междометия *well* в начале ответной реплики может указывать на уклонение от прямого ответа на вопрос, что также следует рассматривать как неподходящую тактику ведения разговора.

Например: «Do you think there are people who just go and say: «Hi, babe. My name's Charles. This is your lucky night?» – «Well, if there, they are not English» [14].

Уклонение от прямого ответа в дан-

ном случае вполне оправданно, так как эксплицитное согласие могло бы повредить чувству собственного достоинства собеседника. С точки зрения вежливости, именно избранная тактика уклонения от прямого ответа является наилучшей в данной ситуации.

Междометие *well* в начале реплики-ответа может указывать и на желание говорящего скрыть истину, лукавить. Например, в ответ на вопрос доктора Спайви, директора психиатрической клиники: «Why did you get sent over here... from the work farm?», новый пациент, Мерфи, дает следующий ответ: «Oh, ye, well, I really don't know, Doc» [15].

На самом деле Мерфи прекрасно знает причину своего перевода, но не хочет говорить об этом.

В данном примере желание уклониться от прямого ответа на вопрос сочетается с поиском наиболее приемлемого ответа, способного произвести впечатление искренности и готовности к сотрудничеству.

Появление *well* в начале реплики может также сигнализировать желание говорящего тщательно обдумать содержание предстоящего высказывания, сформулировать его наилучшим образом. Подобное поведение может рассматриваться как проявление сотрудничества, желание оптимизировать общение.

Например: «If you give me a poodle haircut I'll look more – well, plain and simple» [12, с. 78].

Иногда пауза, которой нередко сопровождается междометие *well* в подобных репликах, оказывается настолько продолжительной, что собеседник перехватывает инициативу. Например: «What are you looking for, Miss McCutcheon?» – «Well...» – «I mean, besides a husband» [12, с. 90].

Заслуживают внимания и случаи трёхкратного повторения междометия *well*. При этом вся реплика получает прагматическое оформление интона-

цией и сопровождается паузой, тем самым становясь средством выражения разнообразных эмоций: удивления, злорадства и т. п., в зависимости от интонации произнесения.

Так, реакцией миссис Лэраби на сообщение о том, что её младший сын встречается с дочерью их главного конкурента в бизнесе, является реплика, выражающая удивление и даже растерянность: «Well, well, well...» [16]. Полученная информация является новой и неожиданной для говорящей: Миссис Лэраби несколько растеряна, она не знает, то ли ей радоваться, то ли огорчаться и хочет хорошо обдумать ситуацию, прежде чем дать ответ.

Перси, охранник-садист, наблюдая за Дэлом, робим и слабым заключенным, частым объектом его жестоких выходов, произносит многозначительно и, не скрывая угрозы: «Well, well, well...» [17]. Дэл, играющий с мышонком и не замечающий нависшей над ним опасности, тут же прерывает игру и в ужасе смотрит на своего мучителя. Междометие Well,well,well... становится сигналом угрозы для Дэла, которую представляют собой замыслы охранника.

В случае трёхкратного повторения междометия well эмотивная функция сочетается с метакоммуникативной: выражение эмоций сочетается с поддержанием связности дискурса. Междометие указывает на желание говорящего взять паузу и обдумать ответ, после чего общение будет продолжено.

В качестве заключения можно сделать вывод, что междометие well в качестве маркера дискурса играет важную роль в регулировании хода дискурса, процессов восприятия и понимания сообщения. Данное междометие служит сигналом необходимости инференциальных действий со стороны собеседника для правильного понимания содержания высказывания. В то же время well способствует поддержанию вежливости в общении, так

как демонстрирует учёт потребностей «лица» собеседника со стороны говорящего.

Выполняя функции маркера дискурса, well может являться и сигналом разнообразных эмоций.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Crystal D. *The Cambridge Encyclopedia of the English language*. Cambridge: CUP, 2000. – 480 p.
2. Maschler Y. *Discourse markers at frame shifts in Israeli Hebrew talk-in-interaction // Pragmatics*. – 1997. – V.7. – pp. 183-211.
3. Longman Grammar of Written and Spoken English/ Biber D., Johansson S., Leech G., Conrad S., Finegan E. // Harlow: Pearson Education Limited, 2000. – 1204 p.
4. Schiffrin D. *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – 364 p.
5. NTC's Guide to Grammar Terms. Lincolnwood (Chicago), Illinois, 1997. – 202 p.
6. Carlson L. «Well» in Dialogue Games // *Pragmatics and Beyond / Eds. H. Parret, J. Verschueren*. – Amsterdam / Philadelphia, 1984. V.V. – 104 p.
7. Sacks H., Schegloff E., & Jefferson G. *A simplest systemics for the organization of turn taking for conversation // Language*. – 1974. – №4. – pp. 696-735.
8. Bolinger D. *Intonation and its uses: Melody and grammar in discourse*. Stanford: Stanford University Press, 1989. – 186 p.
9. Wierzbicka A. *The semantics of interjection // Journal of Pragmatics*. – 1992. – Vol. 18. – pp. 159-192.
10. Schourup L. *Rethinking well // Journal of Pragmatics*. – 2001. – Vol. 33. – pp. 1025-1060.
11. *What Women Want*. – Universal Pictures, 2000. 126 min.
12. Saroyan W. *The Oyster and the Pearl // Plays for Reading*. Washington, D.C.: United States Information Agency, 1998. – pp. 73-95.

13. Tevis W. *The Hustler*. London and Sydney: Pan Books, 1985. – 188 p.
14. *Four Weddings and the Funeral*. Polygram Filmed Entertainment and Channel Four Films., 1997. – 115 min.
15. *One Flew Over the Cuckoo's Nest*. Fantasy Film, 1976. – 133 min.
16. *Sabrina*. Paramount Pictures, 1995. – 127 min.
17. *The Green Mile*. Castle Rock Entertainment, 1999. – 130 min.

INTERJECTION «WELL» AS A DISCOURSE MARKER

BELOUS Tatiana Viktorovna

*Candidate of Philological Sciences, senior Lecturer,
Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov, Arkhangelsk*

Recently linguistic items that regulate and facilitate discourse – discourse markers – have drawn a lot of attention. Their taxonomy is not complete. There is no uniform definition of the category. The article examines different definitions of discourse markers and investigates well in this function.

Keywords: *Discourse marker, interaction, message, interjection, information.*

© Т.В. Белоус, 2014

Рецензент: кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии и лингводидактики Северного (Арктического) федерального университета им. М.В. Ломоносова *Е.П. Беляева*

УДК 811.133.18

ОБЫГРЫВАНИЕ ПАРОНИМОВ В КАЛАМБУРЕ (на материале скетчей Раймона Девоса)

КИСЬМИНА Ксения Олеговна

аспирант, Киевский национальный университет им. Т. Шевченко,
г. Киев, Украина

Статья посвящена исследованию приемов комического, основанных на обыгрывании парадигматической асимметрии языкового знака, что приводит к образованию паронимов. Анализируются особенности использования паронимазии в скетчах для создания каламбуров и комического эффекта.

Ключевые слова: паронимия, каламбур, игра слов, паронимазия, скетч, комическое.

Прежде всего, следует определить основные характеристики ключевого понятия нашего исследования – каламбура. Каламбур включает в себя иронию, юмор, сарказм, он «заостряет мысль», что делает его органичным как в устах великих мыслителей и художников, так и в устах простого народа. Приведем известный пример двузначной каламбурной фразы, которую адресовали Виктору Гюго в 1841 г., во время приема во французской Академии: *Monsieur, vous avez introduit en France l'art scénique*. Что можно перевести: господин, Вы основали во Франции сценическое искусство, или господин, Вы отравили Францию мышьяком (*l'arsenic – мышьяк*). А. Щербина выделяет такие признаки каламбура, как его непринужденность и естественность в контексте. Исследователь обращает внимание на следующие главные особенности каламбура: принцип контраста, естественность, целеустремленность, остроумие и правдивость самой мысли, что выражается в каламбурной форме. Только наличие всех этих признаков речевой остроты в комплексе приводит к оправданному контекстом

сатирическому и комическому эффекту [3, с. 23]. Между тем, «искусственный» каламбур может быть стилистически оправданным, если употребляется комическим персонажем.

Использование паронимии в скетчах является важным элементом в создании комического. Паронимия заключается в сходстве звучания и различном значении слов. В риторике стилистическая фигура, объединяющая паронимы в одном тексте называется паронимазия. Мы рассматриваем паронимазию, как стилистический прием, основанный на двух типах созвучия слов, а именно на однокоренных и разнокоренных, но сходных по звучанию лексических единицах [1, с. 49]. По нашему мнению, прием паронимазии часто применяется в скетчах для создания комического эффекта, что также проявляет такую его характеристику, как преднамеренное и целенаправленное употребление паронимов отправителем сообщения. П. Гиро объединяет все термины, касающиеся фонетически схожего звучания в название *«la peu-près»* и наделяет его функцией абсурда [6, с. 21]. Учитывая, что паронимазия предусматри-

вают употребление двух близких по форме слов, иногда этот термин определяют, как повторение слов, похожих по звучанию, но разных по смыслу [6, с. 481].

Парономазия предполагает наличие не менее двух похожих по звучанию слов в определенном контексте, в этом случае она называется «*in praesentia*». Но, бывает, что второе слово отсутствует, и читатель должен сам идентифицировать и отгадать этот термин, тогда парономазия является «*in absetia*» [7, с. 86]. Рассмотрим это на следующем примере: *Il y a des cours du choir! Je les ai "ch"uivis! Ils vous apprennent à choir...en trois "ch"oirs!* Таким образом, вместо *soir* (вечер) употребляется *choir* (надать) и «*ch"oirs*», а вместо глагола *suivis* (passé composé глагола «посещать») – «*ch"uivis*». Безусловно, такой каламбур автор употребляет специально, для поддержки звуковой схожести с главным словом скетча «*choir*», тем самым достигая комического эффекта. Продолжим иллюстрировать примеры парономазии в этом скетче: *Le chat, voyant le perroquet choir, s'était lan"ch"é... – Eh bien, le chow-chow a moins bien chu que le chat-chat! – "Chi! chi! Attendez, le plus chouette, c'est la chute! "Savez-vous où le perroquet pour"ch"uivi par le chat est venu s'échouer? Le père Choir, au lieu de faire une entrée de chute, a fait une chute d'entrée... et il s'est mal re"ch"u! Au lieu de choir sur son "ch"éant... il a chu sur sa mâchoire! Il ne pouvait plus dire quoi que "ch"e"ch"oit! Finalement, c'est le perroquet qui, perché sur le père Choir, a crié: – "Bon"ch"oir, messieurs-dames! Bon"ch"oir, messieurs-dames!"* Итак, для создания комического эффекта автор прибегает к таким приемам, которые намеренно объективируют непонятное, однообразное, абсурдное и иногда несвязное. Приведем примеры парономазии «*in absetia*»: *"lan"ch"é* вместо *lancé* (кидаться), *pour "ch"uivi* вместо *poursuivi* (преследовать), *s'est mal*

re"ch"u вместо *reçu* (получать), «*ch"éant*» вместо *séant* (седалище), *quoi que "ch"e "ch"oit* вместо *quoi que ce soit* (что бы там ни было), *bon "ch"oir*, вместо *bonsoir* (добрый вечер). В случае парономазии «*in praesentia*» в скетче используются такие паронимы:

Chouette (милая) – *chute* (падение);
Mâchoire (челюсть) – *choir* (надать);
Chow-chow-chat-chat (кошка) –
Chi!chi!

Perroquet (попугай) – *perché* (сидеть на ветке).

В скетче «*Où courent-ils?*» мы рассмотрим следующий пример: «*Ils courent faire des courses...au marché*». Здесь используются такие паронимы, как *courir* (бежать) в третьем лице множественного числа настоящего времени и существительное *courses* (покупки).

Так, в скетче «*Le savoir-choir*» автор использует такие паронимы, как: *chou-chou* (миленький), *sciu-sciure* (мурца), *choir* (надать), *mouchoir* (платочек): «*Allez. Choix, mon chou-chou, dans la sciu-sciure!*» *Il laissait choir son mouchoir de soie*.

П. Гиро выделил использование иностранных или диалектальных слов, как одну из форм «*la peu-près*» [6, с. 21]. Этот прием помогает создать каламбур, используя произношение слова, которое отличается от обычного. Так, например, в скетче «*Racisme*» речь идет о мужчине из Оверни, который хочет иммигрировать в Израиль, притворяясь евреем:

Jacob: Plutôt oui!...Mon père a dit: «Shale homme!»

Employé: Tiens, je le croyais auvergnat!

Jacob: Il l'est!... Il voulait dire: «Sale homme»

Employé: De quoi parlait-il?

Jacob: De l'amant qu'il supposait que ma mère a eu.

Employé: Aj! «Sale homme!»

Jacob: C'est ça... Mais en auvergnat, «Sale homme»

se prononce «Shale homme». «Шалом алейхем» – традиционное еврейское приветствие, означающее «мир вам». Пароним первого слова этого приветствия и выражение «Sale homme» (паршивец) создают каламбур и двусмысленность ситуации.

В скетче «*Alimenter la conversation*» главными персонажами являются слова (*les mots*) и блюда (*les mets*), которые в присущей автору манере приводят к абсурдному действию за столом: (...) *les mets appelant les mots et les mots les mets...*

В скетче «*Le vent de la révolte*» рассказывается про небольшой бунт:

J'ai voulu crirer: «Ralliez-vous à mon panache blanc!»

La langue m'a fourché

...j'ai crié: «Ralliez-vous à ma carotte rouge!» Stupeur dans les rangs!

Il y en avait qui avaient entendu:

«Ralliez-vous à ma calotte rouge!»

Alors: «A bas la calotte!»

Il y en a même un qui avait entendu:

«A bas la culotte!»

Un des Sans...(indécent)...un des Sans-Culottes! Комический эффект вызывает «случайная» оговорка персонажа, который сказал вместо «*panache blanc*» (белый султан (плюмаж) на шляпе) – «*carotte rouge*» (красный помпон). Ведь во времена мушкетеров, они носили шляпы с плюмажем (чтобы их было хорошо видно издалека), а после Великой французской революции на шляпе был золотистый шнурок кокарды, который удерживался пуговицей, и она была украшена помпоном красного цвета в форме морковки [2]. А паронимами слова «*carotte*» выступают: *calotte* (тюбетейка) и *culotte* (нижнее белье).

Размышляя о сходстве слов *Turc* (турок) и *Truc* (это, как его (о предмете, название которого забыли, о человеке, имя которого не могут вспомнить) в скетче «*En aparté*» персонаж затрагивает проблему расизма.

Evidemment, si je dis (en aparté):

Tiens! Voilà un Turc!

Bon!

Mais si je dis (en aparté) :

Tiens! Voilà Truc!

En quoi je fais du racisme?

Eh bien, il y aura toujours

quelqu'un pour dire:

S'il a dit: «Tiens! Voilà Truc», c'est parce qu'il se souvenait pas du nom du Turc.

В скетче «*Je hais les haies*», также используется много паронимов, таких как: *murs* (стены), *mûres* (зрелые), по отношению к *dur* (твердый). Приведем некоторые отрывки: *...qui sont des murs... qu'elles soient de mûre ... Je hais les murs ...qu'ils soient en dur... Je hais les murs...*

Анализируя скетчи Девоса, невозможно обойти вниманием такое явление как рифма, где также используются паронимы. Проиллюстрируем это на примере из скетча «*Le pot de grès*»: *Malgré que ce grès m'agrée, je vous saurais gré, d'échanger ce grès, contre un autre pot, plus à son gré.* В данном случае, благодаря рифме и паронимам происходит комический эффект, здесь также можно проследить интертекстуальность, ведь у Лафонтена существует подобная байка – *Котел и Горшок («Le pot de terre et le pot de fer»)*.

Таким образом, роль паронимии в создании комического эффекта в скетчах является одной из первостепенных. Ведь именно такая игра слов, также как и искусство обыграть ситуацию помогает автору повернуть сюжет скетча в довольно неожиданную сторону, иногда – абсурдную. Для создания удачного каламбура необходимо учитывать не только контекст, но и фоновые знания получателя сообщения, добытые посредством экстралингвистического контекста. В таком случае, игра слов становится более насыщенной, а комический эффект более разительным и действенным.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Максименко Е.В. Языковые средства создания комического в современной французской художественной прозе: дис. ... канд. филол. наук КГГУ им. Т. Шевченко. – К., 1982. – 204 с.
2. Русело Л. Французская артиллерия. – URL: http://www.8rap.ru/Habit_001.html (дата обращения: 03.08.2013).
3. Щербина А.А. Сущность и искусство словесной остроты (каламбура). – Киев: Академия наук УССР, 1958. – 68 с.
4. Devos R. *Sens dessus dessous*. – P.: Stock, 2004. – 218 p.
5. Ducrot O. *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. – Paris: Ed. du Seuil, 1995. – 668 p.
6. Guiraud P. *Les jeux de mots*. – P.: Presses universitaires de France, 1976. – 128 p.
7. Smouchtchynska I. *Stylistique des figures: Les figures non-tropiques: manuel*. – Kiev: Logos, 2010. – 302 p.

**THE USE OF PARONYMS IN PUNS
(based on Raymond Devos sketches)**

KISMINA Kseniia Olegovna

Graduate Student, Taras Shevchenko National University of Kiev,
Kiev, Ukraine

The article investigates the methods of the comic based on obyg interrupts paradigmatic asymmetry of the sign, which leads to the formation of paronyms. Analyzes the characteristics of the use of paronomasia in the sketches to create puns and comic effect.

Keywords: paronymy, pun, wordplay, paronomasia, sketch, comic.

© К.О. Кисьмина, 2014

Рецензент: доктор филологических наук, профессор,
заведующий кафедрой русской филологии
Киевского национального университета им. Т. Шевченко Г.Г. Крючков

УДК 811.161.2

ЯЗЫКОВЫЕ ЗНАКИ КУЛЬТУРОПРАВОВОГО ОПЫТА В УКРАИНСКИХ НАРОДНЫХ ПЕСНЯХ

ЛАВРИНЕНКО Светлана Томмовна

кандидат филологических наук, доцент,
Киевский национальный университет им. Т. Шевченко,
г. Киев, Украина

В статье рассматриваются языковые знаки культуроправового опыта, вербализованного украинской народной лирикой. Впервые использован лингвокультурологический подход к изучению правовой информативности украинского фольклора. Основное внимание уделено анализу лингвокультурных маркеров правосубъектности, правосознания, правомочности, представленных в песнях военной и мирной тематики. Результатом работы стала детальная характеристика правовых сценариев лирических героев-представителей разных социальных групп.

Ключевые слова: лингвокультурология, правовой опыт, украинская социально-бытовая песня, правосубъектность, правосознание, правомочность.

Украинский фольклор требует углубленного изучения как носитель знаков и кодов национального бытия. Современные попытки дешифрации фольклорного слова преследуют цель воссоздания реальной картины генезиса народнопоэтического мировосприятия, выявления параметров вербализации элементов пракультуры.

Народная лирика выступает неисчерпаемым источником квантов сакрального знания, поскольку на протяжении столетий она была неотъемлемой частью этно-психо-логоса. Никакой из фольклорных жанров не может сравниться с песней по широте охвата жизненных явлений, детальности отображения народного видения бытия. Созданная столетия тому назад, она и сегодня волнует правдивостью, свежестью, искренностью чувств, завораживает поэтичностью, художественностью, красотой [7, с. 11].

Интегративные процессы развития национального самосознания обусло-

вили возникновение особой группы народной лирики – социально-бытовой, где на фоне партикулярных семейных проблем, личных чувств, размышлений и конфликтов лирических героев отобразились массовые общественные явления, вызванные факторами сословного расслоения.

Социально-бытовой конструкт народной лирики унаследовал характерные черты обрядовых и семейно-бытовых песен, синтезировал оригинальный способ фольклорного восприятия действительности, порожденный формированием автономных типов общественной идеологии. По мнению М.Б. Лановик и З.Б. Лановик [8, с. 323], разные тематически группы социально-бытовой лирики (песни казаков, чумаков, солдат, рекрутов, крепостных, бурлаков, батраков, наемных рабочих) возникли, когда национальное сознание приобрело способность анализировать процессы и явления государственной и общественной жизни.

Сюжетная и жанровая неоднородность социально-бытового мелоса проистекает из конкретных исторических реалий этнобытия. В.В. Балашок связывает тематическую дифференциацию народных песен с традициями существования общественных объединений и профессиональных союзов, каждый из которых вырабатывал свои законы, обряды и правила [5, с. 137]. Самобытные по содержанию циклы социально-бытовой лирики объединяет способ интерпретации действительности, который позволяет представить настроения разных слоев общества.

Главные персонажи украинских социально-бытовых песен – казаки, чумаки, солдаты, рекруты, батраки, крепостные, бурлаки, наемные рабочие – являются носителями народных представлений о свободолюбии, справедливости, ненависти к насилию. Идеи, связанные с необходимостью утверждения независимости, воли, правды, вербализуются в рефлексиях творцов фольклорной традиции, сознание которых фиксирует глубинные процессы осмысления общественных явлений и отображает народное видение реальных и потенциальных возможностей лирических героев. Целью нашей статьи является анализ лингвокультурных знаков правовых знаний, представленных в украинских социально-бытовых песнях индексациями праобразов правосубъектности, правосознания и правомочности. Интерес к указанной проблеме объясняется тем, что лингвокультурологический анализ элементов правового опыта, сформированного под влиянием исторических, идеологических, бытовых факторов и закодированного текстами украинских народных песен о казаках, чумаках, солдатах, крепостных, бурлаках, наемных рабочих, до сих пор не осуществлялся.

Фольклорное слово из поколения в поколение передает кванты этнически мотивированной информации. Суще-

ственную роль в процессе накопления знаний играет язык, который является и знаковой системой, и компонентом человеческого сознания. Всякое знание, по мнению Г.А. Брутяна, имеет языковой характер не только в том понимании, что язык выступает способом становления знания, а и в том, что язык оставляет на знании свой специфический след [2, с. 57-58]. Подчеркивая роль языка в трансляции знаний, В.А. Звегинцев отмечал, что общественно ценные знания всегда фиксируются в языке [3, с. 227]. Аккумулятивные языковой системой украинских социально-бытовых песен правовые представления отражают соответствующие образы украинской культуры. С точки зрения А.А. Загнитко, знания и представления сохраняются сознанием в виде когнитивных структур, которые представляют содержательный план кодирования и сохранения информации [11, с. 163]. Мыслительные образы исторической памяти существенно влияют на формирование мировоззрения носителей фольклорной традиции, определяют направления и способы интерпретации действительности. Первичные правовые знания, отраженные в текстах украинских социально-бытовых песен, характеризуются как концептуальные, энциклопедические, соотносимые с феноменологическим опытом сферы цивилистики на уровне рецепций индивида, социума, этноса. Культуроправовая информативность народной лирики составляет существенную часть национальной идентичности, свидетельствует об этапности становления фольклороправового дискурса.

Д.И. Чижевский справедливо считал исследование образцов народного творчества важным способом познания различных социальных типов [6, с. 205]. Фольклорный конструкт фиксирует традиционное видение прекрасного, ужасного, высокого, низкого, трагического, комического,

героического. Именно таким образом песенный массив отражает стереотипы поведения, связанные с мировоззренческими убеждениями украинцев. Социально-бытовая лирика транслирует утилитарное видение справедливости и несправедливости, порядка и нарушения порядка, принуждения и власти через адаптированные народнопоэтическим словом категории правосубъектности, правосознания, правомочности. Песни о казаках, чумаках, солдатах, крепостных, бурлаках, наемных рабочих включают языковые индексации индивидуальных и коллективных правовых прецедентов. Первичный правовой опыт ярко представлен социально-бытовыми песнями, поскольку именно они описывают поведение человека в ситуациях, выходящих за пределы обыденности, связанных с нарушением привычного жизненного уклада, инициированного войной, смертью, болезнью, безденежьем, оторванностью от семьи, тяжелыми условиями труда. Аномальные обстоятельства вынуждают лирических героев осмысливать коллизии бытия, решать проблемы самоидентификации, осуществлять волевые действия, принимать ответственные решения, формулировать потребности, воплощать интересы.

Основными средствами воссоздания контрастных прообразов правового опыта в социально-бытовых песнях являются фольклорноправовые индексации военной сферы и мирного труда. Для текстов военной тематики – это, прежде всего лингвокультурные характеристики казаков, рекрутов, солдат. Для песен о мирном труде – языковые маркеры, включающие номинации чумаков, крепостных, батраков, бурлаков, наемных рабочих. Украинские этнолингвисты и лингвокультурологи движущей силой духовного развития нации признают стремление к свободе [6, с. 213; 12, с. 56]. Фольклорноправовая константа «свобо-

да» по-разному адаптирована текстами песен военной и мирной тематики. Причина несовпадения содержательного плана рассматриваемой единицы в разных социально-бытовых песнях проистекает из противоположной интерпретации конкретными лирическими героями традиционных представлений о мере соотношения личной свободы и обязанностей правосубъекта. Фольклорноправовая константа «свобода» в песнях мирной и военной тематики становится базисом оппозиции понятий «воля/неволя», поскольку динамика первичных правовых концепций персонажей разных циклов народной лирики тесно связана с индивидуальными оценками неблагоприятных для самореализации обстоятельств, связанных с факторами морального или физического угнетения.

Несовпадения правовых программ казаков и солдат являются результатом противоположного толкования указанными героями понятия «воля». Для казака воля – личная и национальная независимость, жизнь в кругу единомышленников, товарищество, а неволя – отсутствие свободы действий. Для рекрута воля – спокойное мирное существование (иногда под властью помещика или крепкого хозяина) в кругу семьи, а неволя – военная служба, принудительные обязанности. Моральное и физическое насилие, которому подвергается солдат или рекрут, определяет спектр их правовых взглядов, ограниченных рефлексиями собственного подневольного положения, вынужденной покорности, пассивности.

Ярким свидетельством деформации правовой самоидентичности солдата или рекрута является диаметрально противоположность их правовых амбиций и правовых возможностей. В отличие от казака, солдат, отбывающий службу по принуждению, остро чувствует несоответствие своих личных устремлений и той деятельности,

которой вынужден заниматься под давлением силы. Идеалом для такого героя представляется мирная жизнь и труд во благо своей семьи [9, с. 6]. Противоположность правовых представлений казака и солдата отражается в лингвокультурологических характеристиках фольклорноправовых артефактов. Так, конь для казака является символом его правовой полноценности. Преданный боевой товарищ и часто спаситель от неминуемой опасности, конь помогает воину сохранить и приумножить свои возможности. Солдатские песни фиксируют негативные оценки сферы бытия, связанной с конем. Конь для лирического героя, который служит в армии наперекор собственной воле – символ бесправия, реалити, утратившая ценность в ситуации изменения этических параметров человеческих потребностей и интересов.

Представленная в песнях военной тематики смыслодинамика перехода от позитивной оценки рассматриваемого артефакта к негативной указывает на мутацию этноправовых взглядов целого общественного слоя людей, обреченных на принудительное несение военной службы.

Правовые убеждения героя народной песни солдатского цикла вырастают из осознания алогичности и бессмысленности принудительной деятельности, которая не мотивируется необходимостью защиты Родины или личными интересами, а значит, вызывает подсознательную протестную реакцию.

Социально-бытовые песни военной тематики свидетельствуют, что правовые убеждения подневольных солдат определяются преимущественно отрицательным отношением к службе. Ощущение бесправия формируется под влиянием причин политического (солдат служит чужому царю, а не своему народу), идеологического (давление неродного языка, шовинистическое отношение ко всему украинскому), со-

циального (тяжелые бытовые условия, рабское положение) характера.

В противоположность солдату, казак руководствуется четкой правовой мотивацией. Правосознание казака вырастает из осмысленной необходимости защищать родную землю, утверждать личное достоинство, отстаивать религиозные убеждения, сопротивляться агрессивным иноэтничным влияниям.

Казак олицетворяет народнопоэтический идеал героя. Как свидетельствуют украинские лирические песни, он удачно соединяет индивидуальные устремления с общественными интересами, проявляет правовую активность, основу которой составляет рыцарское служение родине. «Казак – человек особенного типа, наделенный высоким чувством патриотизма, преданный делу национального освобождения. Это активно действующий герой, для которого самое главное – свобода» [9, с. 5]. В социально-бытовой лирике казак выступает символом духовной независимости украинцев. Его правосубъектный потенциал определяется пассионарностью, подчиненной национальным ценностям.

Представленные в песнях праобразы правовой сферы народного опыта часто фиксируют соотношение возможностей героя с его внешними параметрами. Казак, как носитель активной правосубъектности, наделен большим, чем солдат, потенциалом волеизъявления, что, по мнению носителей традиции, выражается во внешней красоте и физическом совершенстве. Словесные характеристики непривлекательной внешности рекрута или солдата опираются на эстетические критерии, согласно которым, физическая дисгармония является отражением соответствующего душевного состояния. Вербализованные песнями представления о внешности солдата подчеркивают его покорность, обреченность, вызывая сожаление и сочувствие (головы острижены, глаза

заплаканы, руки связаны). Казацкий чуб, в народном правосознании, символизирует возможности принадлежности к сообществу рыцарей, наделенных высоким чувством собственного достоинства. Поэтому картины бритья лба, детально представленные в солдатских песнях, указывают на ограничение правового потенциала человека, которого унижают. Потеря казацкого чуба оценивается новобранцем как наказание и сравнивается с получением позорного клейма. Мотив бритья лба становится символом лишения субъекта права на индивидуальность и означает его присоединение к безликой подневольной массе. Герой песни осознает, что, теряя внешние признаки свободной личности, он превращается в слепой инструмент безжалостного уничтожения себе подобных.

В социально-бытовых песнях мирной тематики носителями правовой информативности являются чумаки, крепостные, батраки, бурлаки, наемные рабочие. Различия правовых представлений указанных персонажей объясняются неодинаковой значимостью для представителей соответствующих общественных слоев силы суггестии этномотивированных взглядов на героическое, согласно которым казак является образцом свободолюбия, эталоном мужественности.

Идеалы казаческого мировоззрения существенно повлияли на формирование правовых амбиций чумаков, деятельность которых часто мотивировалась стремлением к самоутверждению, желанием отличиться. Подтверждением этой мысли может быть наблюдение И.Я. Рудченко, составителя одного из самых полных собраний чумацкой лирики. По мнению исследователя, труд чумака в рецепциях народа – это не просто занятие, приносящее достаток, а и воплощение заветной мечты простолюдина, школа, которую каждый должен пройти, чтоб познать

жизнь и заслужить уважение окружающих [4, с. 47].

Стремление к духовной свободе определяет критерии становления фольклоро-правовых констант народных песен мирной тематики.

Именно поэтому правовые программы чумаков отражают потребность оптимального использования собственной независимости, а императивы поведения батраков, крепостных, бурлаков, наемных рабочих опираются на желание избавиться от неволи и расширить личный потенциал.

Реализация конкретных возможностей персонажей социально-бытовой лирики, воспевающей мирный труд, связывается с фольклоро-правовой оппозицией «доля/недоля». Роль правового артефакта в рассматриваемых песнях выполняет дорога, которая, с точки зрения М.М. Бахтина, является символом человеческой судьбы [1, с. 157].

Поиски своей судьбы (доли) часто влияют на сделанный лирическим героем выбор рода деятельности, объясняют его желание добиться душевной гармонии, постичь смысл собственного существования. По убеждениям творцов украинского фольклора, судьба влияет на правовой потенциал человека от рождения. Провидение может помогать или препятствовать, расширять или ограничивать круг возможностей героев социально-бытовых песен в зависимости от выбора ими той или иной модели поведения. Вместе с тем в народном сознании существует глубокая вера в необходимость сопротивляться жизненным трудностям, противостоять злой судьбе, что соответствует фольклоро-правовым представлениям об активном волеизъявлении с целью защиты собственных интересов. Правовые идеи народных песен мирной тематики обусловлены прагматическими установками, связанными с материальными предпочтениями персонажей.

Определенные ограничения дея-

тельного потенциала чумаков, батраков, бурлаков, крепостных, наемных рабочих напрямую связаны с потерей активности в защите национальных идеалов, влиянием настроений покорности, пассивности, второсортности, растерянности.

Наиболее полноценный спектр правосубъектности реализует чумаков, сохраняющий способность самостоятельно действовать, защищать личные интересы, требовать соответствующего отношения со стороны окружающих. Крепостной, батрак, бурлак, наемный рабочий лишены аналогичных перспектив самореализации. Они принимают свою жизнь как ограниченное рамками чужой воли беспросветное существование. Вербализации мотивов угасания молодости и красоты во время наемной службы у чужих людей, страдания от тяжелой работы, плохого питания, тоски по родным создают фон для трансляции соответствующих фольклоро-правовых идей.

Лингвокультурные характеристики правосубъектности, правосознания, правомочности героев социально-бытовой лирики воплощают правовую информативность императивного, диспозитивного, нормативного планов, выступают знаками народноправового опыта. Круг реальных и потенциальных возможностей казаков, солдат, батраков, крепостных, бурлаков, наемных рабочих определяется оппозициями понятий «воля/неволя», «доля/недоля». Сходные по тематике и поэтике песни разных тематических циклов презентуют протоправовые модели неординарного смыслового наполнения. Правовые знания, закодированные фольклорным словом, опи-

раются на механизмы исторической памяти, выполняют воспитательные, креативные, социальные функции.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бахтин М.М. *Литературно-критические статьи*. – М.: Художественная литература, 1986. – 543 с.
2. Брутян Г.А. *Языковая картина мира и её роль в познании // Методологические проблемы анализа языка*. – Ереван, 1976. – С. 57-58.
3. Звезинцев В.А. *Теоретико-лингвистические основы искусственного интеллекта // Мысли о лингвистике*. – М., 1996. – 336 с.
4. Рудченко И.Я. *Чумаки в народных песнях. Этнографический очерк // Чумацкие народные песни*. – К., 1974. – С. 47.
5. Balushok V.V. *Obrjadi initsiatsii ukrainsiv ta davnih slovjan*. – Lviv: Svit, 1998. – 216 с.
6. Chizhevskij D.I. *Ukrainskij narodnij kharakter I svitogljad // Ukrainoznavstvo: Posibnik*. – К., 1994. – С. 203-213.
7. Hmylevska O.M. *Sotsialno-pobutovi pisni // Sotsialno-pobutovi pisni*. – К. Dnipro, 1985. – С. 5-17.
8. Lanovik M.B. *Lanovik Z.B. Uktainska usna narodna tvorhist*. – К.: Znannja-Pres, 2005. – 591 с.
9. Melnik N.G. *Etiko-estetichni zasadi ukrainskoi sotsialno-pobutovoi pisni*. – Avtoref. Dis....kand.filol.nauk. – Kyiv, 2001. – 16 с.
10. *Sotsialno-pobutovi pisni / Vidp.red. I.P.Berezovskij*. – К.:Dnipro, 1985. – 330 с.
11. Zagnitko A.P. *Suchasni lingvistichni teorii*. – Donetsk: Jugo-Zapad, 2006. – С. 163.
12. Zhajvoronok V.V. *Ukrainska etnolingvistika: Narisi*. – К.: Dovira, 2007. – 261 с.

LINGUAL SIGNS OF LEGAL EXPERIENCE IN UKRAINIAN FOLK SONGS

LAVRINENKO Svetlana Tommovna

*Candidate of Philology, docent,
Taras Shevchenko National University of Kiev, Kiev, Ukraine*

The article highlights the lingual signs of cultural legal experience, verbalized in Ukrainian folk lyrics. The linguistic culturelogical method of study of Ukrainian folklore legal informativity has been applied for the first time. The main attention has been paid to the analysis of the linguistic cultural markers that reflect legal subjectivity, legal consciousness and competence in the songs of war and peace thematics. The detailed characteristics of legal scripts, showing lyrical heroes that represent different social groups, is presented as the result of the investigation.

Key words: linguistic culturology, legal experience, Ukrainian social-casual song, legal subjectivity, legal consciousness, legal competence.

© С.Т. Лавриенко, 2014

Рецензент: доктор филологических наук, профессор,
заведующий кафедрой современного украинского языка
Киевского национального университета им. Т. Шевченко А.К. Мойсиенко

УДК 81'234+316(510)

ПРАГМА-ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПСИХОТЕХНИКИ «НАВЕШИВАНИЕ ЯРЛЫКОВ» В КИТАЙСКОМ МЕДИАДИСКУРСЕ

НЕЧИПОРЕНКО Богдан Юрьевич

преподаватель китайского языка,
Киевский национальный университет им. Т. Шевченко,
г. Киев, Украина

Данная статья посвящена исследованию прагматического аспекта китайского медиадискурса. Рассматриваются лингво-когнитивные особенности психотехники «Навешивание ярлыков». В статье анализируется, как негативизация сообщения влияет на восприятие объективной реальности.

Ключевые слова: навешивание ярлыков, лингвопрагматика, китайский медиадискурс, негативизация.

На рубеже третьего тысячелетия Китайская народная республика (КНР) приобретает всё большее политическое и экономическое влияние. Соответственно, для установления максимально эффективных дипломатических связей необходимо понимать особенности мировоззрения и ментальные парадигмы носителей данной культуры. Одним из наиболее действенных способов исследования может по праву считаться изучение медиадискурса, поскольку он максимально широко отображает современные социальные и лингво-культурологические тенденции и веяния.

Знаковым явлением китайского медиадискурса являются психотехники медиавоздействия. «Навешивание ярлыков» – одна из наиболее эффективных и наиболее используемых из них. Она основывается на одном из базовых когнитивных искривлений – на эффекте негативизации [4, с. 25].

Под «ярлыком» тут понимаем слово или характеристику, которые используются с целью дискредитации человека/группы людей, а также для соз-

дания негативного образа предмета либо явления. Негативный ярлык апеллирует к психо-эмоциональной сфере реципиента и не требует обоснования или мотивации [1, с. 179].

Проблема вербального воздействия и негативизации частично разбирается в работах Г.Г. Почепцова, Е.И. Шейгал, С.Г. Кара-Мурзы, О.В. Дмитрук, Е.В. Денисюк, Ю.В. Станкевич и др. [3, с. 123]. Однако имеющаяся информация разобщена и фрагментарна. Так, в статье реализована попытка обобщить и систематизировать имеющиеся данные, а также, через призму прагмалингвистики и когнитологии, рассмотреть, как данная психотехника функционирует в условиях китайского медиадискурса.

Описываемая психотехника апеллирует к двум базовым особенностям психологии познания. Одна из них заключается в том, что когнитивный процесс сводится к упрощению, обобщению и стереотипизации; а вторая – в том, что человек более склонен воспринять чужую готовую позицию, чем сформировать свою собственную [2, с. 71-74]. Та-

ким образом, процесс «навешивания ярлыков» можно обобщённо представить в следующем ключе:

1. *Примитивизация сообщения:*
 - изъятие всех деталей как незначительных;
 - представление информации в чёрно-белом свете;
 - игнорирование позитивных и акцентирование негативных аспектов.
2. *Негативизация объекта:*
 - использование негативной эмоционально-оценочной лексики;
 - создание безапелляционной негативной оценки;
 - навязывание реципиенту негативной оценки как единственно правильной.

Из приведённого выше видно, что психотехника «Навешивание ярлыков» состоит из двух этапов: примитивизация сообщения (объекта сообщения или ситуации в целом) и его негативизации. Следовательно, психотехника направлена на создание негативных стереотипов за счёт использования негативной аксиологически маркированной лексики. Пункты 1.1. – 1.3. указывают на создание негативных шаблонов, дальнейшая апелляция к которым вызывает стойкие пееративные ассоциации. Однако, поскольку стереотипизация ментальных парадигм – очень длительный процесс, исследование данного феномена выходит за рамки одной публикации. Соответственно, в этой статье мы детально остановимся на «Навешивании ярлыков» через негативизацию.

Негативное впечатление о предмете сообщения чаще всего создаётся посредством использования эмоционально-оценочной лексики с пееративным значением, которое впоследствии может распространиться на более широкий контекст.

Так, в одной из статей о межэтническом конфликте рассказывается про разбойное нападение на представителя уйгурского нацменьшинства. Поте-

рпевший следующим образом комментирует ситуацию:

那些坏蛋不就是要破坏民族团结吗?! 有共产党、人民政府、武警官兵和公安民警在, 我再也不怕那些坏蛋了 [5] *Разве ж эти негодяи не посягнули на национальное единство?! И только благодаря Коммунистической партии Китая, правительству и милиции, я могу не бояться таких мерзавцев.*

Лексема *坏蛋* негодяи/мерзавцы касается преступников, которые выбрали свою жертву, вышеупомянутого уйгура, по этническому признаку. Однако в приведённом отрывке они представляются не как рядовые хулиганы, а как угроза национальному единству. Эта идея представлена через дихотомию «опасность – защита»: *要破坏民族团结 要 посягнуть на национальное единство; 我再也不怕 я могу не бояться.* Адресант экстраполирует свою конкретную ситуацию на более широкую проблему национального шовинизма. Таким образом, негативизация распространяется на всех, кто пытается разрушить национальное единство. Как видно из приведённого примера, пееративная характеристика распространяется с конкретной ситуации на явление в целом.

На лексическом уровне негативизация сообщения реализуется посредством использования разных лексико-грамматических единиц: существительных, прилагательных и глаголов. Один из наиболее распространённых принципов негативизации объекта – использование **существительных** с пееративным значением:

语言腐败的危害 [6] *Опасность коррупции и загнивания речи.* Тут для усиления пееративного эффекта использована игра слов: лексема *腐败* *коррупция/коррумпированный* первоначально имела значение *разложение/загнивание*. Благодаря этому формируется дополнительное значение, которое усиливает пееративную

коннотацию: *коррупция ведёт к загниванию национального языка.*

腐败现在已成为中国第一大民怨, 为中国社会最大危害 [7] *Коррупция уже стала величайшей бедой для людей и наибольшей опасностью для китайского общества.* В данном примере негативная коннотация лексемы *腐败* *коррупция* усилена словосочетаниями: *民怨 беда для людей,为中国社会最大危害 наибольшая опасность для китайского общества,* которые, в свою очередь, характеризуются синонимичными прилагательными в высшей сравнительной степени: *第一大 величайший* и *最大 наибольший.*

Как видно из приведённых примеров, существительные с негативной коннотацией апеллируют к неприятным эмоциональным, физическим и духовным переживаниям. Пееративный эффект может быть значительно усилен за счёт введения синонимичных существительных либо эмфатических прилагательных.

Прилагательные также активно используются для передачи эмоционально-оценочных значений. Именно эта часть речи имеет наибольший аксиологический потенциал.

西藏拉萨市公安局成功打掉一黑恶势力犯罪团伙 [8]. *В Тибете департамент безопасности Лхасы успешно обезвредил жестокую криминальную бандитскую группировку.* В данном примере существительное определяется рядом синонимических прилагательных: *黑恶势力犯罪团伙 жестокая + преступная + криминальная банда.* Этот приём использован для того, чтобы усилить негативное отношение (страх, неприязнь) реципиента по отношению к объекту сообщения. Словарное значение лексемы *恶势力* — *злые силы,* однако контекстуально это существительное выступает в роли определения и, соответственно, при переводе конвертируется в прилагательное.

Таким образом, навешивание ярлыков посредством пееративных прилагательных имеет ярко выраженный эффект при использовании синонимических определений и конверсированных существительных.

Глаголы с негативной коннотацией обычно указывают на усложнение, ослабление, ухудшение и др.:

欧洲经济衰退导致的欧洲需求全面收缩表
现在公共需求收缩 *Экономика Европы пришла в упадок, что спровоцировало снижение спроса и потребления товаров* [9]. В приведённом примере глаголы *衰退 прийти в упадок,收缩 снизиться* негативно характеризуют не отдельные явления, а ситуацию в целом.

道路桥梁修建 - 程整體而言, 管理太落後了 *Существенно деградировало управление строительством дорог и мостов* [10]. Конец предложения в китайском языке является сильной позицией, поэтому при переводе глагол *落後 деградировать* перенесен в начало предложения, чтобы подчеркнуть его эмфазу.

Таким образом, можно сделать следующие выводы. Пееративная коннотация в рамках психотехники «Навешивание ярлыков» используется с целью создания негативного психоэмоционального восприятия не только того объекта, на который нацелен ярлык, но и других предметов и явлений, с которыми он пребывает в контекстуальной связи.

Подчёркивание пееративной коннотации в рамках психотехники «Навешивание ярлыков» реализуется посредством особенной синтаксической структуры (группа сказуемого, распространённые определения) и кумуляции существительных, прилагательных и глагольных синонимов. Поскольку на текстовом уровне, в потоке информации, суггеренду тяжело определить источник пееративной коннотации, следовательно, он воспринимает её как собственный вывод и экстраполирует с конкретного

сообщения на ситуацию в целом. Этому в значительной мере способствует навешивание ярлыков в сильных позициях текста.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дмитрук О.В. Манипулятивные стратегии в современной англоязычной коммуникации (на материале текстов печатных и Интернет-изданий 2000-2005 годов): дис. ... канд. филол. наук: 10.02. – К., 2006. – 229 с.
2. Иссерс О.С. Что говорят политики, чтобы нравиться своему народу // Вестник Омского университета. – 1996. – № 1. – С. 71-74.
3. Желтухина М.Р. Тропологическая суггестивность масс-медиального дискурса. О проблеме речевого воздействия тропов в языке СМИ. – М.: Волгоград, 2003. – 656 с.
4. Miller C. *How to detect and analyze*

propaganda. – New York. The Town Hall Inc., 1939. – 36 pg.

5. Yǒu gòngchǎndǎng zài, wǒ shuí yě bùpà. – URL: http://paper.people.com.cn/rmrb/html/200907/15/content_296324.htm.
6. Yǔyán fūbài de wéihài. – URL: <http://www.eeo.com.cn/2012/0504/225816.shtml>.
7. Fūbài xiànzài yǐ chéngwéi zhōngguó dì yī dà mínyuán de shuōfǎ, méiyǒu cuò. – URL: <http://bbs1.people.com.cn/post/2/1/2/124668854.html>.
8. Xīzàng lāsà shì dǎ diào yī pī hēi è shìlì fànzuì tuánhuǒ. – URL: <http://news.sina.com.cn/c/248039.html>.
9. Chǎnyè zhèngcè yǐ shùjù fēnxī. – URL: <http://www.sic.gov.cn/News/194/1608.htm>.
10. Běijīng wǎnbào: Lùqiáo xiūjiàn gōngchéng guǎnlǐ tài luòhòule. – URL: <http://big5.chinanews.com:89/gn/2012/08-27/4136813.shtml>.

PRAGMALINGUISTIC FEATURES OF THE PSYCHO-TECHNIC «NAME-CALLING» WITHIN CHINESE MEDIADISOURSE

NECHYPORENKO Bogdann Jurijovich

*Assistant Teacher, Taras Shevchenko National University of Kiev,
Kiev, Ukraine*

This article is devoted to the pragmalinguistic features of the Chinese mediadiscourse. In particular it deals with the linguistic and cognitive aspect of the suggestive tactic «Name-calling». The article shows, how negativisation changes the perception of the reality and influences the mental patterns.

Key words: name-calling, lingvopragmatic, Chinese media discourse, negativisation.

© Б.Ю. Нечипоренко, 2014

Рецензент: доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой китайской, корейской и японской филологии Киевского национального университета им. Т. Шевченко *И.П. Бондаренко*

УДК 811.133.1

СПОСОБЫ ОБРАЗОВАНИЯ ФРАНЦУЗСКИХ ТОПОНИМОВ ПРОСТОЙ СТРУКТУРЫ

ПЕЖИНСКАЯ Ольга Михайловна

ассистент кафедры французского и второго иностранного языка,
Тернопольский национальный педагогический
университет им. В. Гнатюка,
г. Тернополь, Украина

В рамках простой структуры главное место занимает семантический способ образования топонимических наименований. Делимые ойконимы образованы с помощью галльских, латинских и германских формантов (суффиксов и апеллятивов). Словообразовательный анализ топонимов показал наибольшую продуктивность суффиксальных моделей с формантами -ière, -ières, -асит (-iasit).

Ключевые слова: топоним, апеллятив, простая структура, семантический способ, морфологический способ, онимизация

Моноксемное оформление, характерное для большинства собственных имен, не является исключением и при номинации объектов. Чаще однословные топонимы образуются несколькими способами деривации: 1) лексико-семантическим, 2) морфологическим, 3) морфолого-синтаксическим. К первой группе топонимов относятся **простые ойконимы**, состоящие только из корня без аффиксов (префиксов, суффиксов), то есть *простые неделимые (корневые) топонимы*: *Faux, Mon, Cals, Val, Pech, Chaix*. Простые топонимы образовывались в разные исторические периоды (это древнейшие топонимические названия галльского, романского, германского происхождения), со временем происходило их морфологическое упрощение, поэтому на современном этапе выделить в них аффиксы невозможно. До перехода в разряд топонимов эти слова означали топографические объекты, элементы ландшафта, поселения, здания, религиозные термины, географические термины и пр.

[1, с. 40]. Семантика топонимов не всегда понятна, поскольку они формировались в определенный исторический период в тесной связи с жизнью и с языком народов, населявших эту местность. Например, лексема *Garde*, означающая *forteresse* (крепость), впервые зафиксирована как название горы – *montem quem pincipant Guardiam, Force* – укрепленный дом, от лат. *fortia* [10, с. 285], *Croix* – от лат. *cruce* – перекресток или религиозный крест [10, с. 332]. Немало корневых топонимических названий образовалось от названий рек – гидронимов: *Sarthe, Aigre, Aube*. Значительная часть простых неделимых топонимов оканчивается на -s: 41% (375 топонимов) от общего количества простых топонимов, например *Fraisses, Annois, Chânes*. В большинстве случаев -s играет эмфатическую роль и является латентным согласным в конце основы: *Flers, Beynes, Sabres*, хотя встречаются топонимы, где конечное -s произносится: *Reims [res], Loos [los]*. По поводу конечного -s во французских то-

понимах А. Венсан отмечал, что он может быть как показателем множественного числа, так и падежным окончанием существительного в единственном числе французского языка средневекового периода, что было характерным для имен этого периода. Нами зафиксировано 530 простых неделимых топонимов, среди которых в форме единственного числа 399 названий (в соотношении 75,3%) и форм с конечным *-s* – 131 топонимов (24,7%). Ко второй группе – **простые делимые ойконимы** – относятся названия, состоящие из корня и аффиксов (преимущественно суффиксов). Такие топонимы имеют форму единственного и множественного числа. По мнению А.М. Складенко, топонимичность усиливается при сочетании в одном названии двух топоформантов [4, с. 64]. Мы зафиксировали 665 простых делимых ойконимов (32% от общего количества): 474 (71,3%) – в единственном числе и 191 (28,7%) – во множественном. Простую форму имеют названия, образованные семантическим способом, который в топонимии представлен онимизацией апеллятивов, которая играет важную роль в создании топонимов, преимущественно географических терминов. Согласно А. Доза, топонимы, образованные от общих названий с топографическим значением, занимают особое место в топонимии [7]. Значительное количество собственных наименований, производных от географических терминов, объясняется тем, что первоначально они могли точно отразить особенности местности. Постепенно семантическая связь с названным объектом терялась, и имя собственное воспринималось нейтрально, т. е. использовалось только для идентификации. Значительное количество отапельятивных топонимов обусловлено и исторической сформированностью топонимии исследуемого края.

Топонимы отапельятивного проис-

хождения мотивируются бессуффиксными и суффиксальными общими названиями в единичной и множественной формах. Некоторые исследователи, в частности Н. Подольская, считают плюрализацию отдельной словообразовательной моделью [3, с. 8]. А.В. Супераньска отмечает, что число в онимах – это «категория словообразовательная, а не морфологическая, поскольку здесь часто выступают специфические словообразовательные суффиксы» [5, с. 114]. По утверждению А.П. Корепановой, категория числа в собственных географических названиях не имеет ни грамматического, ни лексического значения, а переход апеллятива в класс собственных имен приводит к потере определенной степени категории числа вообще, из-за чего оним имеет или только единственное, или только множественное число [2, с. 96]. По нашему мнению, наименования в множественной форме тоже онимизировались. Это объясняется тем, что на определенной территории может существовать несколько однотипных объектов, которые все же определяют единую территорию, но при номинации еще на апеллятивном уровне они получили название в множественной форме. Множественность форм топонимов может быть обусловлена количеством такого типа объектов на ограниченной территории. Среди них особое место занимают названия, отражающие природные особенности, прежде всего топонимы для обозначения рельефа: *Peure, La Piarre, La Roche, La Rocque*, и др.

Реже онимизируются **простые метафорические наименования**. Иногда географический объект в топонимии именуется на основе сходства с определенным предметом или существом (чаще предметами быта, частями тела человека, животных и пр.). Отдельные наименования перешли в разряд онимов на ранних этапах своего функционирования. Метафоры

возникают при нехватке ресурсов для определения форм рельефа, однако они могут быть созданы и человеческим воображением. Нами зафиксировано всего несколько таких названий: *Rasteau* (метафора с оронимическим значением), *Bécherel*, *Becquerel* (метафора напоминала шум мельниц).

Трансонимизация – переход одного класса онимов в другой без каких-либо формальных или структурных изменений [6, с. 48]. Топонимы образуются вследствие трансантропонимизации и в отдельных случаях трансойконимизации. Вопрос об образовании собственных географических названий от антропонимов семантическим способом до сих пор остается важным и недостаточно решенным. Некоторые исследователи считают топонимизацию антропонимов естественным и достаточно распространенным явлением. Другие же отмечают, что часто происходит полное совпадение антропонимов и топонимов, а не топонимизация. Имена в полной форме без структурных изменений переходили в разряд топонимов очень редко. Зафиксированы единичные случаи топонимов, образованных от названий божеств: имя богини *Minerva* > *Minerve*, *Diana* > *Dienne* (s). Разряд топонимов пополняли и галльские этнонимы, которые со временем постепенно заменялись названиями первоначальных городов еще до превращения их в *civitates* (cités) Римской империи, затем – в современные города (*Paris*, *Nantes*, *Rennes*, *Amiens*, *Bourges*). Здесь наблюдается двойной процесс трансонимизации – трансантропонимизация, а впоследствии – трансойконимизация. Приведенные примеры показывают, что в топонимии дифференцируются различные семантические группы названий. Самую многочисленную группу составляют топографические апеллятивы – термины, связанные с промышленностью, поселениями и сооружениями. Существен-

ную роль в топонимотворении сыграли названия по определению форм рельефа. Апеллятивы для обозначения названий деревьев – *aulne* (ольха) *chêne* (дуб), *frêne* (ясень) – создали основную базу анализируемых дериватов. Как показывает анализ, простые топонимы лексико-семантического способа занимают видное место в топонимиконе Франции – их выявлено 530 единиц.

Вторую группу по способу создания составляют топонимы, возникшие в результате морфологического способа деривации. Соответствующие онимы мотивируются в основном апеллятивами и реже – антропонимами. Часто апеллятивы входят в класс топонимов с деминутивными суффиксами *-et* [e] < лат. суф. *-etum*, *-onne* [on], *-onnes* [on], *-ette* [et], *-ettes* [et], и др., которые на апеллятивных началах создавали ласкательные и измельченные формы наименования: *Castellet*, *Olivet*, *Bayonne*, *Carcassonne*, *Lorette*, *Rochette* и др. Топографические апеллятивы с суффиксами *-ey/-ay* < галло-рим. суф. *-etu* в чел. роде с коллективным значением служат для обозначения совокупности деревьев одного вида. Они сформировали такие топонимы: *Chesnay*/*Quesnay*, *Freney*, *Fresnay*, *Boulay*. Суффиксы *-ière* < *-aria*, *-ières* < *-arius* участвуют в онимизации фитонимных терминов, обозначающих породы деревьев (*La Boissière*, *Canabières*/*Chennevières*), фаунистических (*Corbière* (s), *Beaurières*, *Tannières*) и аграрных терминов (*Fourrières*, *Roquebillière*). Указанные суффиксы чаще задействованы в топонимах, производных от географических терминов. Наименования этнонимного происхождения передают отношение принадлежности бывших жителей или владельца территории по этническому признаку. Принадлежность объекта определенному владельцу могла выражаться с помощью суффикса *-acut* или *-iacut* < кельт. суф. *-aco* (присут-

ствуется в 5% французских топонимов), например *Andeliacum* > *Les Andelys*, *Antoniacum* < *Antony*. Таким образом, указанный формант в топонимах выполняет притяжательно-релятивные функции, указывая на принадлежность объекта конкретному владельцу. Всего зафиксировано 128 названий с этим суффиксом.

Итак, суффиксальные дериваты составляют большинство среди топонимов. Собственные названия с указанными суффиксами образуются чаще всего от апеллятивов для обозначения растительного покрова территории, оронимных и гидронимических терминов и животного мира. Среди однословных структур выделяются прилагательные образования, возникшие в результате субстантивации, а точнее – морфолого-синтаксического способа деривации. Топонимы составленной, чаще двухкомпонентной, структуры субстантивируются тогда, когда объект достаточно известен и для его номинации не нужен опорный денотат. Субстантивы возникают в основном от апеллятивов. Собранный материал дает основания выделить несколько названий определения размера и формы объекта: галл. *samo*, *tranquille* (тихий, спокойный) > *Samois*, *tavos* – *tranquille* > *Tavant*, *Tavaux*, *ixello* – *haut* (высокий) > *Ussel* и лат. *arcatus* – *arqué* (изогнутый, кривой) > *Larcat*, *tostus* – *brûlé* (горелый) > *Thoste*, *Tostes* [9, с. 78].

Итак, топонимы, выраженные субстантивами, на исследуемой территории входят в активный состав лексики. В семантическом отношении многочисленные апеллятивные производные отражают прежде всего качественные характеристики объектов и выражают признаки определенной местности. Словообразовательный анализ топонимов показал, что самыми продуктивными оказались суффиксальные модели с формантами *-ière*, *-ières*, *-acum* (*-iacum*). Топонимы

отантропонимного создания выражают посевивность, что реализуется через соответствующие топоформанты. Такие суффиксы добавляются к антропонимной основе и указывают на принадлежность владельцу. Всего выявлено 665 топонимов. В рамках простой структуры главное место занимает семантический способ создания наименований. Таким образом, все указанные способы в пределах простой структуры четко отражают важные принципы топонимотворения на фоне других имен и в связи с ними. Как свидетельствует проведенный анализ, простая структура является доминирующей при создании топонимов – выявлено 1195 таких наименований.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Gorpynych V.O., Pryjmenko S.Ju. *Katojkonimija francuz'koi' movy: Monografija // Onomastyka i apeljatyvy. Vyp. 32. – Dnipropetrovs'k: DNU, 2008. – 214 s.*
2. Korepanova A.P. *Topo-i gidronimichni typu pluralia tantum basejnu Desny (v mezah Ukrainy) // Onomastyka. Respublikans'kuj mizhvidomchuj zbirnyk. Serija «pytannja movoznavstva». – K.: Naukova dumka, 1966. – S. 96–104.*
3. Подольская Н.В. *Проблемы ономастического словообразования (к постановке вопроса) // Вопросы языкознания. – 1990. – № 3. – С. 40–53.*
4. Склярченко А.М. «Степень ономатизации» топонимов разных типов // *Восточно-Славянская ономастика. Исследования и материалы. – М.: Наука, 1979. – С. 58–69.*
5. Суперанская А.В. *Структура имени собственного. (фонология и морфология). – М.: Наука, 1969. – 207 с.*
6. *Теория и методика ономастических исследований / под ред. А.П. Непокупного. – М.: Наука, 1986. – 254 с.*
7. Dauzat A. *Les noms de lieux. Origine et évolution. – Paris: Librairie delagrave, 1926. – 264 p.*

8. Dauzat A., Rostaing Ch. *Dictionnaire étymologique des noms de lieux en France*. Paris: Larousse. Librairie Guénégaud, 1963 – 738 p.

9. Vial É. *Les Noms de villes et de villages*. – Paris : Belin, 1983 – 319 p.

10. Vincent A. *Toponymie de la France*. – Paris: Gérard Monfort Editeur, 2000. – 418 p.

METHODS FORMATION OF FRENCH TOPONYMS OF SIMPLE STRUCTURES

PEZHYNKA Olga Michailovna

*Assistant of Department of French and other foreign language,
Ternopol Vladimir Hnatiuk National Pedagogical University,
Ternopol, Ukraine*

The semantic method of formation of the toponymic names is dominated under the simple structure. Divisible oikonyms formed with the Gallic, Latin and German formants (suffixes and appellative). Derivational analysis of names showed the best performance suffixal models with formants -ière, -ières, -acum (-iacum).

Keywords: toponyms, appellative, simple structure, semantic way, morphological method, onimisation.

© О.М. Пежинская, 2014

Рецензент: доктор филологических наук, профессор,
заведующий кафедрой французской филологии
Львовского национального университета им. И. Франко Р.С. Помирко

УДК 81'1:811.161.2'271:61

НЕВЕРБАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЖЕНИЯ АВТОРСКОЙ ОЦЕНКИ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ ПИСАТЕЛЕЙ-ВРАЧЕЙ

ПОНОМАРЕНКО Елена Аликовна

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка,
Крымский государственный медицинский университет
им. С.И. Георгиевского,
г. Симферополь, Автономная Республика Крым, Украина

В статье рассматриваются невербальные средства выражения авторской оценки: лексемы, маркирующие фонационные средства, жестовый рисунок, а также языковые средства, описывающие взгляд и состояние глаз. Акцентируется внимание на языковых средствах, служащих для выражения эмоционально-психического состояния пациента.

Ключевые слова: авторская оценка, эмоциональное состояние, эмотивная лексика, невербальные средства, патологическое состояние.

Понятие «авторской оценки» тесно связано с понятием *категории авторства* или категории «образ автора», которое представляется как «одно из проявлений глобальной категории субъективности, выражающей творческое, созидательное начало в разных видах деятельности, включая речевую; как художественная категория, формирующая единство всех элементов многоуровневой структуры литературного произведения» [1, с. 253].

Теоретической основой для формирования понятия *категории авторства* послужили труды М.М. Бахтина, В.В. Виноградова, Р. Барта, Ю.М. Лотмана, У. Эко. В предлагаемой работе принимается утверждение В.В. Виноградова, согласно которому *образ автора* интерпретируется как проявление «литературного артистизма» творца, с которым связано «распределение света и теней с помощью выразительных речевых средств, экспрессивное движение стиля, переходы и сочетания экспрессивно-стилевых красок,

характер оценок, выражаемых посредством подбора и смены слов и фраз...» [2, с. 83].

Цель статьи – проанализировать языковые единицы, содержащие элемент авторской оценки и определяющие степень авторского присутствия в повествовании – паралингвистические средства, служащие для выражения эмоционально-психического состояния.

Статья выполнена на материале художественных произведений писателей-врачей конца XIX – первой четверти XX вв. (А.П. Чехова, В.В. Вересаева, М.А. Булгакова), написанных на темы их врачебной деятельности. Принцип отбора материала обусловлен тем, что в отличие от писателей, создающих произведения на медицинскую тему, но не имеющих специального медицинского образования, в творчестве писателей-врачей прослеживается интересное взаимодействие авторского отношения, выраженного посредством текста и профессионального дискурса, заимствованного из

личной практики.

Поскольку текст, в том числе и художественный, антропоцентричен, основополагающими категориями в его интерпретации являются носители объективного и субъективного, а именно автор и персонаж. Чувства, выраженные автором посредством собственного восприятия, всегда субъективны. Являясь профессиональными медиками и наблюдая за поведением человека в условиях развития патологического процесса, писатели-врачи регистрировали всевозможные девиантные проявления эмоций, а также отмечали внешние изменения организма, обусловленные наличием болезни. Раскрывая образ персонажа, писатели-медики выделяли симптомы, выраженные посредством жестов, движений, поз. Для описания патологического состояния они использовали закреплённую в системе языка национально-специфическую эмотивную лексику с отрицательной семантикой. Поскольку «любой художественный текст облигаторно воспроизводит эмоциональную жизнь людей» [7, с. 4], в нём «особенно очевидно, что целью речевой деятельности в абсолютном большинстве случаев является эмоциональный контакт или аффектация чувств. В художественном тексте эмоции наблюдаются не прямо, а через специфические языковые знаки, которые материальны, наблюдаемы и служат для манифестации эмоций» [7, с. 4].

Художественно оформленная совокупность научных представлений о патологических состояниях характеризуется разнообразием средств словесной выразительности. Так, для описания состояния крайнего волнения в произведениях писателей-врачей конца XIX – первой четверти XX века в первую очередь были использованы лексические единицы, в значении которых содержится указание на денотативную соотнесенность с тем или иным эмоциональным состоя-

нием. К таким лексемам принадлежат качественные прилагательные. Например: *И бледная, измученная Нелли, глотая слёзы и задыхаясь, начинает описывать доктору внезапную болезнь мужа и свой невыразимый страх* (Чехов, Зеркало); *Мне отворила мать, – заплаканная, бледная; она злыми глазами оглядела меня и молча отошла к плите. – Ну, что ваш сынок? – спросил я. Она не ответила, даже не обернулась* (Вересаев, Записки врача).

Авторское отношение к патологическому состоянию, сопровождающемуся эмоциями страха, тревоги, беспокойства, чаще всего передаётся описанием невербальных средств общения посредством употребления различных языковых единиц. Формированию эмотивного фона способствуют лексемы, маркирующие *фонационные* средства (голос персонажа). Голос, по мнению Г.Е. Крейдлина, представляется «основным инструментом языковой и параязыковой коммуникации. Благодаря своим природным физиологическим свойствам он является выразителем эмоций и в диалоге часто не контролируется»; «в мольбах, воплях, стенаниях голос человека более громкий, чем в обычной спокойной речи ...» [4, с. 43]. В произведениях писателей-врачей конца XIX – первой четверти XX века голосовые особенности персонажа в период аффективного состояния представлены с помощью: 1) глаголов, передающих физические характеристики (голосовые вибрации или модуляции): *Голос Абогина дрожал от волнения, в этой дрожи и в тоне было гораздо больше убедительности, чем в словах* (Чехов, Враги); – *Умерла?! – захлебнулся он, и вдруг, глядя на меня остановившимися, выпученными глазами, быстро, коротко зарыдал, словно залаял* (Вересаев, Записки врача); 2) словосочетаний, сконструированных на основе синтаксических связей согласования

или примыкания: *существительное + прилагательное* со значением оценки; *глагол + наречие*, фиксирующих физические свойства: громкость, силу, тембр и чёткость звучания. Например: *Мать же крикнула мне нехорошим голосом: – Дай ей, помоги! Капель дай!* (Булгаков, *Стальное горло*); – *Пожалуйста, доктор, нельзя ли поскорее посетить больную! – взволнованно заговорил он. – Дама одна умирает... Тут недалеко, сейчас за углом...* (Вересаев, *Записки врача*).

Среди важнейших средств реализации характера (поведения) персонажа художественного текста отмечают не только его речевую деятельность, но и жестовый рисунок. В.В. Виноградов считал необходимым исследовать «формы описания сопутствующих разговору жестов, мимики, пластических движений, приёмы характеристического изображения персонажей диалога» [3, с. 71]. Достаточно яркими свидетельствами повышенной эмоциональной напряжённости являются мануальные жестовые наименования, служащие для выражения конвенционального смысла. Подобные значимые элементы повествования особенно свойственны манере А.П. Чехова. В выбранных контекстах многократно повторяется жест, переданный сочетанием *дать/подать руку; стиснуть руку*, обозначающий приветствие. Например: – *А, это вы? Очень рад! – обрадовался вошедший и стал iskать в потёмках руку доктора, нашёл её и крепко стиснул в своих руках.* – *Очень... очень рад!* (Чехов, *Враги*). Глагол *стиснуть* – ‘крепко сжать’, выражает интенсивность действия и употребляется художником для демонстрации сильного эмоционального переживания.

Наравне с названным жестовым наименованием встречается сочетание *целовать/поцеловать руку*, несущее сакральный смысл: *И она, плача, упала передо мною на колени и*

старалась поцеловать мне руку, благодаря меня за мою ласковость и доброту... (Вересаев, *Записки врача*); *Доктор!.. Простите...И она хватала мои руки, чтобы целовать их...*(Вересаев, *Записки врача*). Обычай целования рук распространён в христианской православной традиции. После исповеди или божественной литургии, а также при желании получить благословение верующий в знак благодарности целует руку священника, таким образом, выражая свою духовную причастность к божественному миру. Поскольку образ доктора в произведениях вышеуказанных авторов ассоциируется с образом Спасителя, использование подобного жеста-касания позволяет говорить о демонстрации признания у рассказчика (молодого врача) статуса «высокого лица» и единении с ним в период коммуникативного взаимодействия.

При обозначении некоторых жестов наблюдаются смысловые и эмоциональные модификации, создающие семантическую многоплановость этих наименований. Так, сочетание *прикладывать руку к груди, к шее* представляет собой преобразованный фразеологический оборот *положа руку на сердце*, который имеет значение совершенно чистосердечно, откровенно, искренне⁷⁷. В поведенческой характеристике героя (пациента) А.П. Чехов использует его как знак отношения к собеседнику и как обозначение его собственного эмоционального состояния. Важно отметить, что характер персонажа здесь раскрывается с помощью детали его костюма (кашне). В конце XIX в. у представителей высшего сословия деталью дресс-кода (заданного социальным статусом) являлось кашне – узкий шарф, завязываемый на шее и надеваемый под воротник пальто. В данном контексте автор намеренно заменяет слово *сердце* словом *кашне*. Таким образом, он стремится продемонстрировать мни-

мость и неискренность чувств персонажа: – *Доктор, я не истукан, отлично понимаю ваше положение... сочувствую вам!* – сказал умоляющим голосом Абогин, **прикладывая к своему кашне руку**. – *Но ведь я не за себя прошу... Умирает моя жена! Если бы вы слышали этот крик, видели её лицо, то поняли бы мою настойчивость! Боже мой, а уж я думал, что вы пошли одеваться! Доктор, время дорого! Едемте, прошу вас!* (Чехов, Враги).

Непроизвольным знаком предельного эмоционального напряжения является сакральный жест, представленный сочетанием сложить молитвенно руки: – *Немыслимо, уважаемый гражданин доктор, – прочувственно сказал пожарный и **руки молитвенно сложил**, – никакой возможности. Померёт девушка* (Булгаков, Вьюга). Наименование жеста подхвачено контекстом, насыщенным эмоционально нагруженными лексемами (эмоционально-усилительными наречиями, глаголом, содержащим сему ⁷смерть ⁷⁷).

Описание эмоционального проявления горя и отчаяния достигается также посредством использования жестовых наименований, которые находятся в определённом соотношении с глагольным фоном, зрительно воссоздающим поведение персонажей. Глагольное поле представлено, как правило, глаголами СВ, содержащими сему ⁷интенсивность ⁷⁷ и указывающими на экспрессивность действия: *Человек **взмахнул руками, вцепился в мою шубу, потряс меня, прильнул и стал тихонько выкрикивать... Потом зарыдал, **ухватился** за жиденькие волосы, **рванул**, и я увидел, что он по-настоящему рвёт пряди, намазывая на пальцы*** (Булгаков, Вьюга).

Значимым элементом характеристики негативного эмоционального состояния оказываются лексемы, служащие для описания взгляда и состояния глаз. В текстах писателей-врачей конца XIX – первой четверти

XX в. описание глаз высокочастотно и несёт большую смысловую нагрузку, ибо лицо, как основной «посредник» коммуникации, является средоточием человеческой личности.

Оценочная характеристика глазного поведения чаще всего осуществляется с помощью языковых единиц, в роли которых используются прилагательные, обозначающие физические и физиологические признаки персонажа, а также его чувства. Нередко употребляются и сравнительные обороты: – *Мать, сухая и нервная, с **бегающими, психопатическими глазами**, так и замерла*. – *Доктор, скажите, это очень опасно? Он умрёт?* (Вересаев, Записки врача); – *Простуда, что ли?* – сказала мать, глядя на меня **безмятежными глазами** (Булгаков, Звездная сыпь); *Игнату становилось хуже. С серо-синим лицом, **с тусклыми, как у мертвеца, глазами**, он лежал, ежеминутно делая короткие рвотные движения* (Вересаев, Без дороги).

Высоким эмоциональным потенциалом обладают также языковые средства, включающие в состав своей структуры лексемы *взгляд* и *глядеть*. В соответствии с толкованием, данным в «Новом объяснительном словаре синонимов русского языка» под редакцией Ю.Д. Апресяна, слово *взгляд* означает, «то невидимое, что человек испускает из глаз, когда смотрит на что-либо» [6, с. 86]. По мнению Е.В. Урысон и Г.Е. Крейдлина, *взгляд* сопряжён с чувствами и мыслями человека, с его желаниями и устремлениями, он выражает состояние человека; иначе за взглядом стоит, как правило, некая пропозитивная структура, характеризующая человека [5, с. 115].

Как показывает материал, наиболее часто характеристика *взгляда* осуществляется с помощью температурных прилагательных, которые могут передавать чувство отчуждённости персонажа: *Я разделся и вошёл в комнату*.

Отец сидел на кровати; на коленях его лежал бледный мальчик. – Что больной? – спросил я. Отец окинул меня **холодным, безучастным взглядом**. – Уж не знаю, как и до утра дожил, – неохотно ответил он. – К обеду померёт (Вересаев, Записки врача).

Авторское отношение к патологическому процессу часто передаётся с помощью лексических структур, описывающих мимику персонажа. Существующая тесная взаимосвязь между эмоциями и их телесными манифестациями, в частности выражением лица, осуществляется посредством употребления: 1) безличных конструкций, указывающих на дезагенсивность действия: **Лицо его перекосило**, и он, захлёбываясь, стал бормотать в ответ прыгающие слова: – Господин доктор... господин... единственная, единственная... Единственная! – выкрикнул он вдруг по-юношески звонко, так, что дрогнул ламповый абажур (Булгаков, Полотенце с петухом); 2) конструкций, включающих в свой состав просторечную лексику: *Приезжаю на следующий день, вхожу к больной. Она даже не пошевелинулась при моём приходе; наконец неохотно повернула ко мне голову; **лицо её спалось**, под глазами были синие круги*. (Вересаев, Записки врача). *Спасть с лица* (прост.) – то же, что похудеть [8, с. 926]; 3) конструкций, в которых в качестве предикативного центра выступает связочный глагол в сочетании с прилагательным или категорией состояния: **Лицо её вдруг стало деревянно-покорным**, и с этого лица на меня неподвижно смотрели тусклые, растерянные глаза (Вересаев, Записки врача); *Фельдшер распахнул торжественно дверь, и появилась мать. Она как бы влетела, скользя в валенках, и снег еще не стаял у нее на платке... **Лицо у матери было искажено**, она беззвучно плакала. Когда она сбросила свой тулуп и платок и*

распутала свёрток, я увидел девочку лет трёх (Булгаков, Стальное горло).

В художественных произведениях писателей-врачей конца XIX – первой четверти XX в. достаточно распространены случаи, где наблюдается большая плотность эмотивных спецификаторов, обозначающих эмоциональное состояние персонажа. В предъявленных фрагментах невербальные компоненты выступают в основном как неосознанные и спонтанные, спровоцированные трагическими обстоятельствами. К их числу принадлежат не только лексемы, характеризующие состояния глаз, но и пантомимические и ситуационные невербальные актуализаторы. Например: – *Умерла?! – захлебнулся он, и вдруг, глядя на меня **остановившимися, выпученными глазами, быстро, коротко зарыдал, словно залаял; он как будто не мог оторвать взгляда от моих глаз, трясясь и рыдая этим странным, отрывистым, похожим на быстрый лай рыданием*** (Вересаев, Записки врача).

Общеизвестно, что в каждой культуре существуют стереотипные жесты и позы, отображающие как эмоциональное, так и физическое состояние субъекта, например, болезнь. По поводу симптоматических жестов, выражающих физическое состояние, Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров отмечают, что «жесты, мимика, позы, выражения лица – объединяются такой важной чертой, как намеренность, произвольность. Между тем лицо и тело человека нередко выражают эмоции и чувства, владеющие человеком непроизвольно. Если жесты, как правило, исполняются для стороннего наблюдателя, то непроизвольные телодвижения отмечаются также при его отсутствии: они внешне выражают внутренние, наблюдаемые физиологические состояния человека, поэтому их можно назвать симптомами» [Верещагин, Костомаров 2005, с. 393]. В

нашем материале симптомы заболеваний передаются с помощью лексических единиц, описывающих, преимущественно, мимические жесты. Так, при описании симптомов инфекционных заболеваний В.В. Вересаев и М.А. Булгаков используют различные выразительные средства, среди которых наиболее высокочастотными являются сравнительные обороты. Для характеристики глаз персонажа писатели употребляют цветные прилагательные. Например: *За эти несколько часов Рыков изменился неузнаваемо: **лицо осунулось и стало синеватым, глаза глубоко ввалились; орбиты зияли в полумраке большими, чёрными ямами, как в пустом черепе*** (Вересаев, Без дороги); *Вскоре опять началась рвота. Больной слабел, **глаза его тускнели, судороги** чаще сводили ноги и руки, но пульс всё время был прекрасный* (Вересаев, Без дороги); *Рыжая его борода была взъерошена, а **глаза** мне **показались чёрными и огромными. Он покачивался, как пьяный.*** С ужасом осматривался, тяжело дышал... (Булгаков, Тьма египетская); *Она очень осунулась, **резче выступили скулы, глаза запали и окружились тенями*** (Булгаков, Звездная сыпь). Тонкая контекстуальная разработка словесных образных средств делают авторскую речь гармоническим художественным целым, в котором нет резкого разрыва между прямой и образной номинацией.

Таким образом, рассматриваемые в рамках категории авторства невербальные компоненты обладают семантической многоплановостью, широким функциональным диапазо-

ном, оказываются средством индивидуализации персонажей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Болотнова Н.С. *Образ автора // Стилистический энциклопедический словарь русского языка.* – М.: Флинта: Наука, 2006 – С. 253-255.
2. Виноградов В.В. *О теории художественной речи.* – М.: Высшая школа, 1971. – 240 с.
3. Виноградов В.В. *О художественной прозе // О языке художественной прозы. Избранные труды.* – М.: Наука, 1980. – 358 с.
4. Крейдлин Г.Е. *Невербальная семиотика в ее соотношении с вербальной: автореф. дис. ... докт. филолог. наук: спец. 10.02.19 «Общее языкознание, социолингвистика, психолингвистика».* – М., 2000 – 68 с.
5. Крейдлин Г.Е. *Невербальная семиотика: Язык тела и естественный язык.* – М.: Новое литературное обозрение, 2002. – 592 с.
6. *Новый объяснительный словарь синонимов русского языка: РАН. Институт русского языка им. В.В. Виноградова: [под общим руководством Ю.Д. Апресяна].* – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Школа «Языки славянской культуры», 2003. – 1488 с.
7. Шаховский В.И. *Что такое лингвистика эмоций // Русистика.* – 2008. – № 8. – С. 4-7.
8. *Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов: РАН. Институт русского языка им. В.В. Виноградова: / отв. ред. академ. Н.Ю. Шведова.* – М.: Азбуковник, 2008. – 1175 с.

NON-VERBAL MEANS OF EXPRESSION OF AUTHOR'S JUDGMENT IN WORKS BY WRITERS-DOCTORS

PONOMARENKO Elena Alikovna

*Candidate of Philology, Associate Professor of Russian language,
Crimean State Medical University named after S.I. Georgievsky Department of
Russian Language, Simferopol, Crimea, Ukraine*

The article considers non-verbal means of author's judgment expression: lexemes, marking phonatory means, gesture pattern, as well as verbal means describing look and state of eyes. The emphasis is made on verbal means used to express amotional and mental state of a patient.

Key words: author's judgment, emotional state, emotive vocabulary, non-verbal means, pathological state.

© Е.А. Пономаренко, 2014

Рецензент: доктор филологических наук, профессор,
заведующий кафедрой русского языка Крымского государственного
медицинского университета им. С.И. Георгиевского А.А. Ховалкина

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В США

БИЛЕЦКАЯ Ирина Александровна

кандидат педагогических наук, доцент,

Уманский государственный педагогический университет им. Павла Тычины,
г. Умань, Украина

В статье раскрываются традиционные и инновационные концептуальные подходы к изучению иностранного языка в Соединенных Штатах Америки, раскрывается их сущность, преимущества и недостатки, перспективы использования в средней школе.

Ключевые слова: концепции, традиционные и инновационные подходы, иностранный язык, США, средняя школа.

Сегодня в американской практике обучения школьников используется несколько десятков различных подходов к изучению иностранного языка, каждый из которых претендует на высокую результативность. Но к оптимальному варианту решения этой проблемы педагоги еще не пришли, о чем свидетельствуют многочисленные работы отечественных и зарубежных исследователей прошлого и современности. Научной основой для изучения проблемы являются исследования П. Бежа, Л. Биркун, Е. Першуковой, В. Раушенбаха, Э. Фехнера, Л. Хоменко, Б. Шубасевич. Разработкой собственных теорий изучения иностранного языка занимались в зарубежной практике М. Берлиц, Н. Брукс, Ст. Крашен, Л. Кремин, Р. Ладло, У. Риверз, Ч. Фриз.

Одним из традиционных подходов к изучению иностранного языка в США является структурный. Нужно подчеркнуть, что именно американцы заложили основы структурной лингвистики. Структуралисты рассматривали язык как систему структурно

связанных элементов для кодирования значений: фонем, морфем, слов, структур и предложений. Уровни лингвистических единиц рассматривались как системы в системах с пирамидальной структурой: от фонематической системы к морфемной и далее, соответственно, к системам единиц высших уровней – фразам, частям сложного предложения, предложениям. Изучение языка, как предполагалось, состояло в овладении этими элементами или их блоками и правилами их объединения в элементы высших уровней.

Ключевой постулат структуралистов состоит в том, что первичная среда обитания языка – устная. Устная речь и является языком. Письменная речь – вторичная, поскольку мы сначала учимся разговаривать, а потом писать. Это положение противоречило взгляду о том, что устная речь считалась лишь несовершенной реализацией письменной.

Такой подход к анализу языка заложили основы научного подхода к его обучению. В 1961 году американский

ученый У. Молтон (W. Moulton) на IX международном конгрессе лингвистов огласил лингвистические принципы методики обучения иностранному языку:

1. Язык – это устная речь, не письмо.
2. Овладение языком – это овладение навыками.
3. Необходимо обучать языку, а не знаниям о языке.
4. Язык – это то, как говорят его носители, а не то, как они должны говорить.
5. Языки отличаются [1, с. 12-13].

Несмотря на то, что структурный подход продолжал быть популярным в 60-е годы XX в., все же в этот период его начали критиковать такие моменты:

1. Описание грамматической системы не совсем doskonaльное. В нем нет правил, необходимых для сложения нескончаемого ряда грамматических предложений.
2. Он слишком много внимания уделяет грамматическим явлениям второстепенного значения и, таким образом, нивелирует важные обобщения.
3. Недостаточно внимания уделяется синтаксическим связям.
4. Он не предлагает учителям критерии для определения правильности высказывания с грамматической точки зрения и не выделяет критерии для исправления ошибок.
5. Исключение американскими структуралистами понимания значения препятствует систематическому обучению пониманию устных и письменных текстов.
6. Акцент на формальных критериях использования ситуативных и семантических аспектов ведет к тому, что учитель и учащиеся манипулируют структурами и не используют их в реальной жизни.
7. Педагоги рассматривают язык как единую величину и не берут во внимание проблемы обучения.
8. Учителя и учащиеся не имеют

возможности креативного подхода к изучению языка.

В то же время можно выделить и положительные аспекты структурного подхода:

1. Это первый подход, который предлагает в основу обучения иностранному языку положить лингвистические и психологические теории.
2. Попытка приобщить к изучению языка много людей.
3. Акцент на синтаксисе, а не только на вокабуляре и морфологии.
4. Развитие разнообразных умений.
5. Использование простых приемов.

Второй теоретический подход – функциональный, соответственно которому язык является средством передачи информации функционального значения. Он подчеркивает важность семантического и коммуникативного измерений языка, в отличие от чисто грамматических характеристик, а также направлен на определение и организацию содержания обучения языку на основе категорий значения и функции, а не структуры языка и его грамматики.

Ученый Р. Мильруд утверждает, что в процессе развития подходов к обучению языкам наблюдается тенденция сближения учебного процесса и деятельности человека. Он говорит: «Это происходит не случайно, так как подход к обучению иностранным языкам включает статичность и деятельность. Это значит, что обучение иностранным языкам может организовываться и как общая деятельность учителя и учащихся, и как застывший слепок из этой деятельности. При деятельностном подходе в учебном процессе возникают значимые для учащихся цели, формируются важные мотивы, доминирует индивидуальная значимость. При статическом подходе учащийся как особь фактически бездействует» [4, с. 15]. То есть можно выделить деятельностный подход к обучению языкам, который непосредственно обозна-

чает цели, содержание обучения, процесс обучения, мотивы учения и т. д.

В соответствии с позицией многих исследователей, на подходы к обучению языка в различные исторические отрезки времени влияли подходы к изучению познавательных процессов. Понимая недостаточность лингвистических теорий для определения теоретической основы конкретных подходов к обучению языку, в американской педагогике подчеркивают значение теорий изучения языков, которые дают ответы на вопросы о психолингвистических и когнитивных процессах, участвующих в изучении языка, и об условиях активизации его изучения [3].

В 50-60-х гг. XX в. обучение иностранным языкам находилось под влиянием бихевиоризма. Бихевиористическая концепция учебной технологии сосредотачивается на познавательных процессах низшего уровня, когда мотивы удерживаются под контролем благодаря созданию конкретных условий. Таким образом, учебный план, в соответствии с этой концепцией, создается шаг за шагом, охватывая небольшие разделы учебного материала, а результаты освоения этих «порций» учебного материала можно сразу же зафиксировать. Это и есть цель такого обучения [5, с. 51].

Этот подход рассматривает изучение иностранного языка как процесс имитации и усиления: учащиеся пытаются копировать то, что они слышат, и благодаря регулярной практике у них вырабатываются необходимые навыки овладения языком. Считается, что особенности первого языка влияют на изучение второго языка: школьники «переносят» звуки, структуру с одного языка в другой. При этом различают два типа переноса. Подобия между двумя языками ведут к «позитивному перенесению»: становится возможным использование навыков первого языка во время изучения второго. Отличия же влекут «негативное

перенесение», в целом известное как интерференция, которая выступает основным источником трудностей в изучении иностранного языка. Основная цель бихевиористического подхода состоит в том, чтобы формировать новые правильные лингвистические умения через интенсивную практику, минимизируя ошибки интерференции в этом процессе.

Базируясь на бихевиористической теории обучения языку, Дакин (Dakin, 1973) идентифицирует три основных принципа изучения языка:

1. В соответствии с принципом тренировки изучению языка способствует постоянная практика.

2. Принцип результативности делает ударение на важности поддержки ответов учащихся и их нецелесообразного исправления.

3. Принцип развивающего изучения языка посредством овладения материалом частями (шаг за шагом).

Эти принципы начинают действовать при условии, если изучение языка выступает как процесс формирования навыков. Автоматические реакции учащихся (ответы) являются результатом постоянных стимулов. Интерес и мотивационные стимулы способствуют автоматическому, систематическому изучению языка. Уровень трудностей, которые возникают во время изучения языка, зависит от количества времени, отведенного на овладение иноязычными моделями. Время, которое используется на то, чтобы контролируемые ответы стали автоматическими, зависит от индивидуальных особенностей учащихся, учебных условий и методики.

В начале 80-х гг. когнитивная модель обучения постепенно вытесняет бихевиористическую модель в обучении иностранным языкам. Направление когнитивизма описано в работах американского ученого Н. Хомски (N. Chomsky). В соответствии с его взглядами речь – это не форма пове-

дения, а сложная, базирующаяся на правилах система. Изучение этой системы способствует овладению языком. Исследователь считал, что в процессе изучения языка ребенок постепенно овладевает компетентностью, которая и дает ему возможность стать творческим пользователем языка. Особенно важным в теории Н. Хомски является вывод о том, что овладение языком – это не только процесс выработки речевых навыков, но и овладение грамматическими и другими его структурными элементами [6, с. 31-33].

Ученик в когнитивной модели не пассивен, он активный участник в процессе овладения и использования знаний, он действует конструктивно, воспроизводит все учебные ситуации. Характерным является то, что учащиеся оцениваются в соответствии с их познавательными способностями к изучению иностранного языка. Они формулируют правила, используют их в различных ситуациях и вносят изменения, если они неправильны. Изучение языка происходит путем перехода с одного уровня на другой, когда учащиеся получают более глубокие знания второго языка.

Теория познавательного подхода, которая возникла на базе когнитивизма, делает акцент на овладении языком с помощью умственных процессов, с помощью использования различных стилей и стратегий учебно-познавательной деятельности. Как выяснили исследователи, когнитивные стили порождают конкретные стратегии обучения. Рубин и Стерн (Rubin and Stern, 1975), изучавшие эти стратегии в контексте овладения иностранными языками, выделили 7 характеристик, необходимых для успешного изучения иностранного языка: желание угадывать и точность угаданного; сильная мотивация к общению; свобода; внимание к речевой форме; поиск партнеров по общению; самоконтроль речи; внимание к со-

держанию.

Более поздние исследования М. О'Мейли выявили 24 стратегии изучения иностранного языка, которые можно разделить на три большие группы:

- метакогнитивные стратегии, включающие планирование обучения, осознание процесса обучения, оценку результатов и т. д.;

- когнитивные стратегии, связанные непосредственно с операциями по изучению учебного материала (повторение, группирование, дедукция, конспектирование, запоминание ключевых слов и т. д.);

- социоаффективные стратегии, предполагающие сотрудничество, а также компенсаторские стратегии выяснения непонятого (переспрашивание, перефразирование, примеры и т. д.).

Альтернативой этим подходам к обучению иностранным языкам выступает герменевтический подход. Анализируя его особенности, польский исследователь А. Гофрон пришел к выводу, что в соответствии с этим подходом «действительность создается в диалоге, который ведет человечество к сотрудничеству, это творение одновременно является и пониманием действительности...» [2, с. 104]. При этом ударение делается на креативном значении языка, поскольку при таком подходе очень важным является конкретизированная связь между лексическим составом и морфологическими категориями конкретного языка; языком как этническим явлением и коллективным, культурным видением мира, характерным для пользователей этого языка.

Можно также выделить универсалистскую теорию, последователи которой изучают широкий спектр языков с целью исследовать, чем они отличаются и какова причина этих отличий. Они обосновывают языковые модели, универсалии и утверждают, что существует природная склонность к изучению языка (природные навыки), а

конкретные условия способствуют ее развитию (воспитание). Иницируется поиск значения того или иного языка. Изучаются различные виды деятельности и учебные материалы, необходимые для презентации своих возможностей, чтобы обеспечить последовательное изучение языка.

Следующая, нативистская, теория базируется на том, что изучение языка является биологически определенным. Каждый человек рождается с врожденными способностями к изучению языка. В соответствии с этим взглядом окружающая среда только способствует развитию этих способностей, а они определяют, что именно изучает ребенок. Много речевых навыков у детей формируется еще до начала учебы в школе, таким образом, доказывая правильность этого взгляда. Нативисты также утверждают, что учащиеся сами активно вырабатывают грамматические правила, если они постоянно слушают язык и пытаются сформулировать речевые модели. Школьники совершенствуют свои знания языка, преодолевая конкретные трудности. Например, они не смогут заниматься самокоррекцией ошибок, если не будут на соответствующем уровне развития.

Теория социальной интеракции состоит в предположении, что человеческий язык возник в результате взаимодействия между людьми, выполняя социальную функцию. Последователи этой идеи далее утверждают, что окружающая среда играет ключевую роль, а взрослые создают благоприятное лингвистическое окружение для детей. Учащиеся, изучающие язык, требуют постоянного его исправления для развития необходимой компетенции [8].

Социальная интеракция выступает в основе овладения языком, она обеспечивает модель обсуждения возможностей. Л. Выготский был убежден, что учащиеся привносят в изучение

два уровня развития: фактический и потенциальный. Эти два уровня являются своего рода зоной ближайшего развития. Учащиеся могут переходить с фактического уровня на ближайший через социальное взаимодействие друг с другом.

Дальнейшие психологические и педагогические исследования показали, что успешность овладения иностранным языком определяют не только умственные процессы, но и эмоциональная сфера школьников. Идея о существенном влиянии чувств на эффективность обучения в целом и на изучение иностранного языка в частности развилась в недрах гуманистической психологии, основателем которой является американский психолог К. Роджерс (C. Rogers). Его гуманистическая концепция обучения иностранным языкам нашла развитие в работах Ч. Каррена (Ch. Curren) и многих других исследователей, которые среди важных для изучения иностранных языков характеристик личности называют мотивацию, уровень беспокойства, уровень самооценки, склонность к риску, экстравертность.

Автор концепции, известной как «групповой метод» (community language learning), Ч. Каррен сосредотачивается в основном на условиях, необходимых для успешного обучения. У него наиболее важным фактором успешного обучения является атмосфера в классе [7, с. 11-12].

Охарактеризованные подходы к изучению языка в американской педагогике существенно влияют на процесс изучения иностранных языков в средней школе США, поскольку они определяют методы их обучения.

Необходимо указать, что традиционные подходы к обучению языку сфокусированы в основном или на процессе изучения языка, или на условиях активизации его изучения, иногда они учитывают оба измерения. Теории, направленные на процесс ов-

ладения языком, опираются на формирование навыков. Теории, направленные на создание условий успешного обучения, подчеркивают значение природы личностного и физического контекста, при котором происходит изучение языка [3].

Таким образом, как справедливо подчеркивает Е. Кузнецова, на основе различных подходов в языковом образовании обосновываются теоретические принципы процесса обучения, базовые положения лингвистических теорий и теорий обучения, на которые ссылаются во время разработки отдельных методов обучения языкам. На уровне языковых теорий определяются модели речевой компетенции. А на уровне теории обучения выделяются центральные слагаемые процесса обучения и условия, влияющие на успешность изучения языка.

И все же необходимо заметить, что некоторые подходы к обучению иностранному языку направлены в целом на формирование устных речевых умений, другие выбирают в качестве наиболее важного формирование общих навыков общения и акцент делают на возможности значимого самовыражения, а не на грамматической правильности или фонетической подготовке. Некоторые с самого начала уделяют внимание серьезному изучению грамматики и правильному произношению [3].

Последние десятилетия характеризуются возникновением важных инноваций в теории, исследованиях и практике, которые вносят изменения в изучение иностранных языков в США и сводятся к двум доминирующим парадигмам: пропозиционной (структурный и функциональный подходы) и процессуальной (целевой и процессуальный подходы). Наиболее существенные изменения в обучении языку относятся к следующим позициям:

- взглядам на язык;
- взглядам на учебную методологию;
- взглядам на роль учащегося в учебном процессе;
- взглядам на планирование учебного процесса.

Эти инновации обозначают перемещение акцента с предмета, который изучается, на учебный процесс.

Таким образом, теоретический анализ различных научно-методических подходов свидетельствует, что среди американских исследователей нет согласованности в отношении четкого определения существующих теорий обучения языкам, особенно выделившихся в последние десятилетия XX и в начале XXI в. Изучение диахронического аспекта развития современных подходов к изучению иностранного языка свидетельствует о том, что существующая палитра подходов была подготовлена предыдущими усилиями теоретиков и практиков в сфере обучения языку. Развитие подходов является следствием несостоятельности предыдущих в удовлетворении социально-экономических, политических, культурных потребностей в овладении иностранными языками, неудовлетворенности ученых и учителей-практиков результатами обучения, стремление к улучшению состояния сферы образования, поскольку многоязычие постепенно становится одной из наиболее характерных черт современного общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гапонова С.В. Анализ зарубежных методов обучения иностранных языков в XX веке // *Иностранные языки*. – 2010. – № 1-2. – С. 11-15; 18-22.
2. Гофрон А. *Культурно-эпистемологические основы образовательных концепций в избранных странах Европы: монография*. – К.: Высшая школа, 2003. – 152 с.
3. Кузнецова О.Ю. *Развитие языкового*

образования в средних и высших учебных заведениях Великой Британии второй половины XX в.: дисс. ... докт. пед. наук. – Харьков, 2002. – 492 с.

4. Мильруд Р.П. *Методология и развитие методики обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе.* – 1995. – № 5. – С. 13-18.

5. Пасинкова И.В. *Система подготовки бакалавров гуманитарных наук по иностранному языку в университетах США: дисс. ... канд. пед. наук.* – К., 2005. – 193 с.

6. Chomsky N. *Review of Verbal Behaviour // Readings in the Psychology of Language; ed. by L. A. Jacobovits, M. S. Miron.* – N.J.: Prentice Hall, 1967. – P. 142-171.

7. Curran C. A. *Counseling-learning in second language.* – East Dubuque, IL: Counseling-Leaning Publications, 1976.

8. Garza E. A. *Second Language Acquisition.* – URL: www.scribd.com/doc/14414030/2/How-Do-Learners-Acquire-a-Second-Language (дата обращения 15.12.2012).

CONCEPTUAL APPROACHES TO THE STUDY OF FOREIGN LANGUAGES IN USA

BILETSKAYA Irina Aleksandrovna

*Candidate of Pedagogical Sciences, Docent,
Uman State Pedagogical University named after Paul Tychiny,
Uman, Ukraine*

The article describes the traditional and innovative conceptual approaches to the study of a foreign language in the United States, the aperture-etsya their essence, advantages and disadvantages, the prospects of using in high school.

Keywords: concepts, traditional and innovative approaches, foreign language, U.S. high school.

© И.А. Билецкая, 2014

Рецензент: доктор педагогических наук, профессор
Уманского государственного педагогического
университета им. П. Тычины А.Н. Коберник

УДК 37.013

ГУМАНИЗМ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ В.Д. СИПОВСКОГО (1844–1895)

ДЕРГАЕВА Светлана Сергеевна

кандидат педагогических наук, доцент,
ФАГОУ ВПО «Северный (Арктический) федеральный
университет им. М.В. Ломоносова», г. Архангельск

В статье анализируются педагогические идеи известного отечественного педагога второй половины XIX века, В.Д. Сиповского. Автор отмечает, что для создания гуманистически ориентированной системы образования необходим учёт достижений прошлого. В.Д. Сиповский был не только педагогом-практиком, проводившим в школьное дело гуманные идеи 60-х гг. XIX в., но и видным педагогом-теоретиком. В 70-е гг. он отстаивал необходимость высшего женского образования, предложил программу обновления отечественного народного образования, основанную на принципах всеобщности, доступности обучения, преемственности школ. С гуманистических позиций в статье анализируются идеи В.Д. Сиповского о создании дисциплины в школе, об отношениях между учителем и учащимися, приёмах преподавания, о требованиях к учителю.

Ключевые слова: гуманизм, педагогика, личность учителя, школьная дисциплина, педагогическая культура.

Гуманизация педагогической науки и школьной практики в современных условиях настоятельно требует учёта ценности педагогических идей и опыта прошлого, критического его осмысления, выявление того, что имеет непреходящее значение для развития культуры, педагогической в том числе. Одной из определяющих тенденций развития отечественного образования становится усиление его гуманистической направленности. Гуманизация как путь проявления индивидуальности и самобытности каждого ученика, создание условий для его гармоничного развития должна стать ведущей идеей деятельности всех учебных заведений.

Создание гуманистически ориентированной национальной системы образования невозможно без учёта достижений отечественных педагогов

второй половины XIX в., педагогическое наследие которых имеет гуманистические идеи. Идеи гуманизма, в частности, широко представлены в педагогическом наследии В.Д. Сиповского.

Прежде всего, несомненный интерес представляет трактовка педагогом проблемы школьной дисциплины. Дисциплинарные требования, не соответствующие детской натуре и силам, более всего и ведут к тому, что между наставниками и учениками образуется пропасть, и они обращаются как бы в два враждебных лагеря. По мнению В.Д. Сиповского, истинное воспитание никоим образом не может удовлетвориться одним лишь пассивным послушанием из-за страха наказания [2]. Для истинного воспитателя, который должен наблюдать, изучать своих питомцев и направлять их к добру, пре-

жде всего, надо позаботиться о их доверии, откровенности, и поэтому на дисциплину, основанную только на страхе, он должен смотреть как на врага, мешающего ему делать своё дело.

В.Д. Сиповский критиковал атмосферу современной ему школы: «Воспитания в настоящем смысле слова в наших школах нет, дело же сводится к тому, что даются определённые правила для воспитанников, и дело воспитателя заключается в наблюдении, чтобы эти правила соблюдались. Средством к достижению дисциплины служит ряд наказаний. Дело сводится исключительно к строгой дисциплине» [3, с. 113]. Развивая эту идею, В.Д. Сиповский отмечал: «Внимание, прилежание и хорошее поведение, соблюдение школьных порядков и предписаний – вот что обыкновенно требует школьная дисциплина [Там же, с. 115]. Между тем внимание учащихся – вот основное условие прилежания и хорошего поведения учеников в классе. Возбудил учитель это внимание, значит, ему не приходится думать ни о какой дисциплине. Не сумел вызвать внимание, тогда приходится позаботиться о различных дисциплинарных мероприятиях» [3, с. 119].

В.Д. Сиповский подчёркивал, что старая школа, стараясь наделить учащихся всевозможными знаниями, в своей сущности приводила лишь к тому, что ученики кое-как по учебникам и записям учителя заучивали, усваивали различные обрывки всевозможных знаний, не понимая их как следует, и, не проникаясь ими: «Удивительно, как мало у нас ценится воспитание в школе, и как не понимают всей недостаточности и даже вреда одной лишь внешней дисциплины, основанной на страхе наказания» [3, с. 127].

С гуманистических позиций В.Д. Сиповский трактует приёмы преподавания. Вопрос о том, как ведётся преподавание по отношению к воспитанию и дисциплине, важен не менее,

чем вопрос о содержании урока. Виртуоз-преподаватель, мастер по части приёмов может вызвать внимание учащихся к уроку крайне бедному и скучному по своему содержанию. Особенно важно придерживаться двух условий, от которых зависит интерес урока: 1) самостоятельность учеников; 2) разнообразие.

Огромное значение, по мнению В.Д. Сиповского, имеет сама личность учителя: «Дети обычно чутки к личному влиянию. Если они видят перед собою человека, который полон знаний, относящего серьёзно и сердечно к своему предмету и неподдельно желающего передать свои знания ученикам, то к такому преподавателю они относятся с уважением и послушанием. Такой учитель, если он и не мастер по части методических приёмов, может быть уверен, что его преподавание даст блестящие результаты и о классной дисциплине ему не придется думать. Но горе преподавателю с большими претензиями и с малыми знаниями, сухо относящемуся к ученикам, небрежно объясняющему урок, – тут ученики превращаются в тиранов, и о дисциплине можно просто забыть» [3, с. 125].

Как истинный гуманист В.Д. Сиповский заботился о здоровье учащихся и выступал против «заваливания учеников непосильным домашним заданием, с которым они могут возиться до глубокой ночи приходят в школу без надлежащей умственной свежести и энергии»; против неправильно составленного расписания уроков; незначительных по времени перемен, которые не дают возможности отдохнуть умственно от урока и физически от часового сидения в душном классе; против запрета на шум во время перемен, что само по себе является просто инстинктивной потребностью некоторых детей [3, с. 129].

В.Д. Сиповский был не только педагогом-практиком, проводившим в школьное дело гуманные идеи 60-х гг.

XIX в., но и видным педагогом-теоретиком. В 70-е гг. он отстаивал необходимость высшего женского образования, предложил программу обновления отечественного народного образования, основанную на принципах всеобщности, доступности обучения, преемственности школ. Он предлагал, чтобы каждый мог выбрать себе школу по силам, средствам и наклонностям. Естественно, что для таких школ необходим прекрасно подготовленный учитель, мастер своего дела, способный служить высокой идее, имеющий особое призвание и обладающий педагогической культурой.

Определяя содержание педагогической культуры учителя как основного компонента педагогического мастерства, В.Д. Сиповский подчеркивал, что здесь «основная черта – в серьезном взгляде на свой труд, как на сеяние разумного, доброго, вечного. Никакого формализма, никакого рутинерства, ничего чиновничьего или ремесленного не должно замечаться в деятельности» [1, с. 1].

Многолетний педагогический опыт дал В.Д. Сиповскому основание утверждать, что далеко не каждый может отлично справиться с обязанностями учителя, не всем под силу овладеть педагогическим мастерством. Эта профессия требует от человека большой души, любящего сердца: «учитель – это лицо, посвящающее свои труды одному из самых высоких и благородных дел, – развитию духовных сил подрастающего поколения, руководству их на пути к истине, возбуждению в них жажды к ней и утолению ее живыми и плодотворными знаниями, добытыми наукою» [2, с. 82].

Исходя из такого понимания учительского назначения и призвания, В.Д. Сиповский определял и содержание того, что называется педагогическим мастерством учителя: «Ум, знание, умение, усердие – вот что требуется для того, чтобы быть хорошим

архитектором, моряком. Все это, конечно, требуется и от учителя; но этого мало, чтобы он был хорошим учителем в полном смысле этого слова. Чтобы стать таковым, ему нужна и особая склонность, и надлежащее настроение – более же всего нужна любящая, чуткая, отзывчивая душа. Ему приходится иметь дело не с мертвым материалом, как любому технику, а с живой душой ученика, на которую может воздействовать только живая душа» [2, с. 104].

Развивая мысль о том, что мастерство учителя заключается не столько в его профессиональных знаниях, умениях и навыках, сколько в его нравственной чистоте, духовном богатстве и искренней заинтересованности в успешности своей деятельности, В.Д. Сиповский считал, что профессия учителя по своему содержанию вернее всего сравнима с профессией артиста, миссионера или проповедника. Объяснял он это тем, что «игра артиста, как бы умна и искусна она не была, не тронет зрителей, если в ней нет души; не дрогнут и сердца людей от слов проповедника, если в словах этих не трепещет живая душа; бесплодны и бесполезны уроки учителя, если в них не чувствуется любви и интереса к знанию, если не веет от них теплым чувством к малым. Холодное слово учителя, равнодушного к делу своему и ученикам своим, мало того, что не возбудит охоты к учению, но охладит души учеников, погасит даже порывы к знанию, если они были у них» [2, с. 105].

Душевная чуткость в характере учителя – важный компонент педагогического мастерства, позволяющий ему чувствовать состояние детей, их настроение, взаимоотношения, приходиться на помощь в трудную минуту. Глубокую нравственность и человечность в обращении с учениками В.Д. Сиповский рассматривал как основу, фундамент для развития профессионального мастерства педагогов. Из-

вестный педагог был убежден, что в преподавательской деятельности главное «не простая выучка, не мнимое развитие ума на материале, который только томит душу, не вызывая живого интереса, а бережное, полное любви и заботы, содействие подрастающему поколению в развитии дарований – питание ума вековыми истинами, живыми знаниями – помощь в выработке нравственных принципов, возбуждение умственных и нравственных интересов, которые укрепляют и осмысливают инстинктивное стремление души к добру и истине»[2, с. 81]. В осуществлении этой мысли ведущую роль он отводил мастерству учителя.

Из всего сказанного можно сделать вывод, что при соблюдении всех разумных требований заботы о дисциплине в классе, если не совсем, то почти упразднятся. Если содержание урока само по себе содержит внутренний интерес и соответствует силам учеников, если преподавание ведется так, что вносится наглядность, разнообразие и вызывается самостоятельность учеников и, наконец, если учитель, владея своим предметом, относится к урокам с живым интересом, а к детям доброжелателен и справедлив,

то не придется жаловаться на недостатки внимания и прилежания учеников, и не нужно будет заботиться о их поведении и применять к ним различные наказания.

Таким образом, говоря словами самого В.Д. Сиповского, каждое знание драгоценно не само по себе, а как могучее орудие развития молодого ума и молодой души. Нельзя найти дорогу к сердцу, если твой голос исходит не из сердца. Учитель – прежде всего, человек, а не говорящий учебник. Необходимо добиваться дисциплины не кажущейся, являющейся результатом полицейского надзора, а дисциплины, которая вытекает из уважения к наставнику, отличающемуся нравственными свойствами и педагогическим тактом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Леонтьева Н. Памяти учителя. Воспоминания о В.Д. Сиповском // *Образование*. – 1895. – № 10.
2. Сиповский В.Д. *Избранные педагогические сочинения*. – СПб., 1911. – 314 с.
3. Сиповский В. Д. О школьной дисциплине. // *Вестник воспитания*. – 1913. – 134 с.

HUMANISM OF V.D. SIPOVSKIY'S PEDAGOGICAL IDEAS (1844–1895)

DERGAEVA Svetlana Sergeevna

Candidate of Pedagogical Sciences, Docent

Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov, Arkhangelsk

The author analyses pedagogical ideas of the famous Russian educationalist in the second half of the XIXth century V.D. Sipovskiy. The author underlines, that for creation of humanistic oriented system of education it is necessary to account achievements of the past. V.D. Sipovskiy was not only practicing teacher, who realized humanistic ideas of 60s years of the XIXth century, but also prominent teacher and theorist. In the 70s he defended the need of higher education for women, offered the program of the national education renewal, based on principles of generality, accessibility of training, continuity of schools. The article analyses from humanistic positions V.D. Sipovskiy's ideas about creation of order at school, about relationship between teacher and pupils, about methods of teaching and requirements for teachers.

Keywords: *humanism, education, personality of the teacher, school discipline, pedagogical culture.*

© С.С. Дергаева, 2014

Рецензент: доктор педагогических наук, профессор
кафедры перевода и прикладной лингвистики Северного (Арктического)
федерального университета им. М.В. Ломоносова *М.В. Дружинина*

УДК 796.01

ФОРМИРОВАНИЕ В ВУЗЕ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

КОРАБЛЕВА Ольга Викторовна

доцент кафедры физической культуры,
ФГБОУ ВПО «Пермский национальный исследовательский
политехнический университет», г. Пермь

ПАНАЧЕВ Валерий Дмитриевич

кандидат социологических наук, доцент,
ФГБОУ ВПО «Пермский национальный исследовательский
политехнический университет», г. Пермь

В статье приводится анализ заболеваний студенческой молодежи вследствие малоподвижного образа жизни, освобождений от занятий физической культурой и спортом с раннего детства до глубокой старости. Для укрепления здоровья необходимо вести здоровый образ жизни, который немалозначим без активных занятий физической культурой и спортом, рационального питания, контроля за состоянием сердечно-сосудистой системы, оптимизма и юмора. Также необходимо соблюдать питьевой режим и питаться качественными проверенными продуктами, иметь хороших друзей, быть счастливым в любви и семейном благополучии. Все это в целом составляет набор для долгой и счастливой жизни. К этому должен стремиться каждый человек с детства, а прививать и знакомить с главными составляющими здорового образа жизни и быть примером для подражания обязаны родители и учителя.

Ключевые слова: здоровье, здоровый образ жизни, студенты, физическая культура, спорт.

Официальная статистика утверждает, что общая заболеваемость за последние 5 лет в Российской Федерации возросла по большинству классов болезней. Основные причины такой статистики, как следует из доклада комиссии Общественной палаты РФ по формированию здорового образа жизни, заключаются в невысоком социально-экономическом положении жизни части населения, росте алкоголизма, слабой пропаганде здорового образа жизни и отсутствию серьезной научной программы по укреплению здоровья. Из совокупности понятия «здоровый образ жизни», объединяющего все сферы жизнедеятельности личности, социальной группы, нации,

наиболее универсальной составляющей является физическая культура и спорт, являясь одной из граней общей культуры человека, его здорового образа жизни, во многом определяет поведение человека в учебе, на производстве, в быту, способствует решению социально-экономических, воспитательных и оздоровительных задач [3; 4]. Многочисленные исследования свидетельствуют о том, что содержание обучения может быть включенным в структуру учебной деятельности студентов только в форме системы задач: «любое содержание становится предметом обучения, когда оно принимает для обучающегося вид определенной задачи», задача является той

всеобщей и обязательной формой изложения материала, в которой он только может быть включен в процесс обучения [1]. Влияние учебного процесса на развитие личности в значительной мере зависит от того, что станет материалом задач, решаемых ими, как будут ставиться и приниматься эти задачи, как и какие способы их решения будут осваиваться [2]. Задача – одна из наиболее широких категорий дидактики. Даже в тех случаях, когда студенты слушают лекцию педагога и, казалось бы, никаких задач не решают, не проводят очевидных вычислений, на самом деле и в этих условиях они имеют дело с поставленными задачами, но последние настолько отличаются по своим структурно-компонентным характеристикам от обычного широко распространенного представления о задаче как непременно вычислительном аппарате, что складывается впечатление об учебной деятельности успешно совершаемой, помимо всяких задач [5]. Важнейшая характеристика задачи как всеобщего способа мышления состоит в ее проблемности. Однако проблема не в «чистом» виде входит в задачу. Задача – это проблема, прошедшая стадию вербализации и нашедшая реальное выражение. Результатом решения задачи является нахождение какого-то способа, модели (когнитивный аспект задачи), также намерение, план, креативность, придание смысла, принятие на себя определенной ответственности, оценивание результата (личностный аспект задачи) [2]. ЗОЖ является сложнейшей задачей всей человеческой жизни. В данном контексте представляется возможным говорить о ценностно-смысловом характере обозначенной сложнейшей задачи. Данная задача, выступающая средством создания личностно значимой педагогической ситуации, способствующей формированию отношения к здоровому образу жизни как профессиональ-

ной ценности, целесообразно понимать как задачу ценностно-смыслового характера. Задача ценностно-смыслового характера классифицируется по содержанию и уровню сложности. По содержанию задача ценностно-смыслового характера представляет три группы:

1. Задача, направленная на установление взаимосвязи между человеком и здоровьем, осознание здорового образа жизни как ценности. Используются на всех этапах формирования отношения к здоровому образу жизни как профессиональной ценности, но являются ведущей на мотивационно-информационном этапе.

2. Задача, направленная на установление студентам личностного и общественного смысла ценности «здоровый образ жизни». Используются на всех этапах формирования отношения к здоровому образу жизни как профессиональной ценности, но является ведущей на оценочном этапе.

3. Задача, направленная на принятие личностного смысла ценности «здоровый образ жизни» и интеграцию ее в систему отношений студента с обществом. Используются на всех этапах формирования отношения к здоровому образу жизни как профессиональной ценности, но является ведущей на деятельностно-практическом этапе.

Задача ценностно-смыслового характера классифицируется соответственно уровню сложности и целесообразности использования на том или ином этапе процесса формирования отношения к здоровому образу жизни как профессиональной ценности. Можно выделить репродуктивную, частично-поисковую, исследовательскую задачу ценностно-смыслового характера, которая используется соответственно на мотивационно-информационном, оценочном, деятельностно-практическом этапах процесса формирования отношения к здоровому образу жизни как профессиональ-

ной ценности.

Приведем пример проблемной задачи ценностно-смыслового характера:

1. Репродуктивная задача ценностно-смыслового характера.

Физкультурно-оздоровительная работа в образовательных учреждениях является приоритетной формой сохранения и укрепления здоровья студентов. О качестве этой работы говорит наличие в вузе оздоровительной инфраструктуры (медицинского кабинета, спортивного зала, студенческого стадиона, гимнастического городка, тренажерного комплекса, студенческого профилактория, конькобежного катка). Все эти объекты – основные источники и кузница здорового образа жизни.

2. Частично-поисковая задача ценностно-смыслового характера.

Низкая двигательная активность (гиподинамия) приводит к изменению функционального состояния организма студента. Снижение режима двигательной активности ведет к новым проблемам. Как можно этого избежать? Как исправить сложившуюся ситуацию? К каким последствиям может привести отсутствие динамических нагрузок?

3. Исследовательская задача ценностно-смыслового характера.

Здоровый образ жизни и физкультурно-оздоровительные нагрузки существуют в определенной зависимости. К чему может привести искусственное или естественное вмешательство в их гармонию? Как можно, на Ваш взгляд, сохранить это равновесие?

Усложнение происходит по трем основным направлениям:

– разнообразие подходов к решению данной задачи;

– степень самостоятельности студента в процессе решения поставленной задачи;

– количество исходной информации по рассматриваемой задаче.

Задача ценностно-смыслового характера применяется на всех этапах

формирования у студентов отношения к здоровому образу жизни как профессиональной ценности.

Цель первого (содержательного) блока каждого из этапов – разрешение задачи ценностно-смыслового характера в рамках содержания общих гуманитарных, естественно-научных и общепрофессиональных дисциплин. Содержание данного блока в силу его конкретности имеет первостепенное значение для формирования эмоционального отношения к проблеме. Данный блок является наиболее продолжительным по времени в рамках каждого этапа. Использование задачи ценностно-смыслового характера в процессе изучения общих гуманитарных, естественно-научных и общепрофессиональных дисциплин предполагает выделение в рамках содержательного блока не отдельных опорных занятий, а тем в целом, что обеспечивает вариативность и эффективность организации конкретного занятия.

Материалы и методы. В официально организованной практике физического воспитания и самостоятельном физкультурном движении одной из форм занятий являются соревновательные и спортивно-зрелищные формы организации физкультурно-спортивной деятельности – соревнования по видам спорта различной направленности, марафоны, турниры, фестивали, спортивные праздники, показательные выступления. Программы и мероприятия, направленные на массовое вовлечение студентов в спортивную деятельность, активное проведение досуга, будут способствовать значительному усилению профилактической работы, непопулярности асоциального поведения, вредных привычек, и формированию здорового образа жизни (ЗОЖ). Таким образом, считаем актуальным использование возможностей сферы физической культуры и спорта, с ее огромным об-

разовательным и воспитательным потенциалом, в формировании здорового образа жизни современных студентов вузов.

Цель исследования – изучение влияния физкультурно-массовых мероприятий на позитивное отношение молодежи к систематическому использованию ценностей физической культуры и спорта в формировании здорового образа жизни.

Задачи исследования:

1. Изучить состояние здоровья учащейся молодежи, занимающихся и не занимающихся спортом и их отношение к здоровому образу жизни.

2. Разработать проект организации и проведения физкультурно-массового мероприятия для формирования здорового образа жизни.

3. Оценить эффективность проведения массового физкультурно-оздоровительного мероприятия, направленного на формирование здорового образа жизни. *Методы исследования* – анализ и обзор научно-методической литературы, нормативных документов; анкетирование, анализ данных документальных источников, интервьюирование, методы математической статистики. *Организация исследования* – исследование проводилось в период с сентября 2010 года по декабрь 2013 года. На 1 этапе изучалась имеющаяся литература, рассматривающая состояние здоровья современных студентов, основные положения формирования у них здорового образа жизни средствами физической культуры и спорта. На 2 этапе осуществлялось анкетирование студентов Пермского края, занимающихся и не занимающихся спортом с целью изучения состояния их здоровья и отношения к здоровому образу жизни. В исследовании приняли участие респонденты, занимающиеся по видам спорта Перми, Чусового, Чайковского, Соликамска, Березников, Чернушки, Нытвы, Полазны. На заключительном

этапе работы оценивался эффект от проведенного мероприятия. Результатом проведения массовых спортивных мероприятий в прошедшем году стало участие 2 тысячи человек, из них около одной тысячи – это студенты в числе команд от вузов, пожелавшие принять участие в состязаниях. 60% опрошенных ответили, что участие в массовых соревнованиях оказывает положительное влияние на здоровье. 70% из числа опрошенных выразили желание вести здоровый образ жизни, после того как приняли участие в соревнованиях. 65% опрошенных будут принимать участие в соревнованиях по другим видам спорта, если они будут проводиться для всех желающих. Также 65%, не занимающихся спортом, узнав о предстоящих массовых соревнованиях для всех желающих, станут готовиться к ним заранее, 25% станут вести подготовку к ним, в зависимости от того, по какому виду спорта будут проводиться состязания. Проведенное исследование показало, что большинство опрошенных респондентов, не занимающихся спортом, принявших участие в массовом физкультурно-оздоровительном мероприятии, изменили свое отношение к образу жизни.

Результаты и обсуждение. В ходе исследования изучался вопрос об уровне знаний о здоровом образе жизни. Опрошено 600 студентов. На вопрос: «Что такое здоровый образ жизни (ЗОЖ)?» относительно полные ответы дали 4% юношей и 5% девушек из числа опрошенных. На вопрос: «Назовите составные части ЗОЖ», – далеко не полные ответы дали 40% юношей и 57% девушек. По данным опроса: 28% юношей и 23% девушек курят; 14% юношей и 19% девушек передают, в основном, по праздникам и семейным торжествам; 17% юношей и 8% девушек недоедают; регулярно выпивают 11%, (по праздникам – 38%); совсем не пьют 51% юношей и, соответственно, 5%, 7%, 24% –

девушек. Если верить в искренность ответов, выявлено 5 наркоманов, которые прекратили вредное занятие. 2% девушек и 10% юношей пробовали наркотики, 87% – не пробовали и не имеют желание пробовать, понимая пагубность этого увлечения. Из проведенного исследования можно сделать вывод, что все опрошенные студенты понимают, что важно придерживаться ЗОЖ. Общество не играет должной роли в воспитании сознательного отношения к здоровому образу жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богоявленская Д.Б. Исследования творчества и одаренности в традициях процессуально-деятельностной

парадигмы // Основные современные концепции творчества и одаренности. – М., 2007. – С. 328-348.

2. Лубышева Л.И. Социология физической культуры и спорта: учеб. пособие. – М.: Академия, 2001. – 275 с.

3. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Логос, 2009. – 272 с.

4. Сорокина В.М. Методические основы занятий физической культурой в вузе : учеб. пособие / В.М. Сорокина, Д.Ю. Сорокин; ВолгГТУ, Волгоград, 2009. – 108 с.

Паначев В.Д. Социология спорта. – Пермь: Изд-во ПНИПУ, 2011. – 283 с.

SHAPING IN HIGH SCHOOL SOUND LIFESTYLE FACILITY OF THE PHYSICAL CULTURE

KORABLEVA Olga Viktorovna

Associate Professor, Department of Physical Education,
Perm National Research Polytechnic University, Perm

PANACHEV Valery Dmitrievich

candidate of sociological sciences, docent,
Perm National Research Polytechnic University, Perm

In given article happens to the analysis of the diseases student youth in effect move little lifestyle, waivers of occupation by physical culture and sport with infancy before deep old age. For fortification of health, regrettably, necessary to lead the sound lifestyle, which been without active occupation by physical culture and sport, rational feeding, checking for condition of the cardiovascular system, optimism and humour. Also necessary to keep the drinking mode and eat qualitative checked product, have a friends good, be lucky in love and household welfare. All this as a whole forms the set for long and lucky life. Hereto must strive each person from childhood, but graft and introduce with the main forming sound lifestyle and be an example for imitation are obliged parents and teacher.

Keywords: health, sound lifestyle, students, physical culture, sport.

© О.В. Кораблева, 2014

© В.Д. Паначев, 2014

Рецензент: доктор педагогических наук,
профессор кафедры физической культуры Пермского национального
исследовательского политехнического университета С.А. Днепров

УДК 37.032

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТА-МУЗЫКАНТА В УСЛОВИЯХ ВУЗА

СУББОТИНА Инна Витальевна

кандидат педагогических наук, доцент,
ФГБОУ ВПО «Вологодский государственный университет», г. Вологда

Статья содержит анализ проблемы педагогической поддержки личностно-профессионального саморазвития студента-музыканта в условиях вуза. Рассмотрены этапы педагогической поддержки в процессе работы со студентами вуза, компоненты личностно-профессионального саморазвития студента-музыканта: мотивация, рефлексия, эмпатия, знания, практические умения и навыки, общение, творчество, способность к самосовершенствованию.

Ключевые слова: педагогическая поддержка, личностно-профессиональное саморазвитие, рефлексия, эмпатия, творчество.

Идея педагогической поддержки, сформулированная О.С. Газманом, имея гуманистическую направленность, представляет собой индивидуальную помощь педагога воспитанникам в их саморазвитии, которая реализуется во взаимодействии педагога и ученика [3].

В теоретических исследованиях сегодня термин «педагогическая поддержка» используется широко и многозначно. Многими исследователями (О.С. Газман, Ф.И. Кевля, Ж.А. Захарова и др.) педагогическая поддержка рассматривается в первую очередь как деятельность, обеспечивающая процессы индивидуализации человека, сущность которой заключается в раскрытии личностного потенциала индивида, в оказании ему помощи в преодолении трудностей и «проблем» саморазвития.

Мы используем этот термин в контексте личностно ориентированного и компетентностного подходов к образованию студента-музыканта и связываем его, прежде всего, с методиче-

ской деятельностью, которая призвана наиболее успешно обеспечивать процессы овладения студентами общекультурной и профессиональной компетенциями, что способствует саморазвитию студента, как в личностном, так и в профессиональном плане.

Для этого необходимо определить этапы педагогической поддержки в процессе работы со студентами вуза. В своем исследовании мы опираемся на следующие этапы педагогической поддержки, выделенные Т.В. Анохиной, Ф.И. Кевля, С.М. Юсфиним: диагностический, поисковый (прогностический), договорной (ресурсный), деятельностный и рефлексивный. Каждый из данных этапов требует от педагога-методиста проявления прогностических и проективных умений, а также использования методов, наиболее характерных для педагогической поддержки студентов.

В диагностическом этапе – важно умение увидеть проблемность и спроектировать условия диагностики предполагаемой проблемы. В поиско-

вом (прогностическом) и договорном (ресурсном) этапах – необходимо выявить ресурсы и умения организовать совместный поиск возникновения и решения проблемы, создание проблемной ситуации путем формулировки проблемы, творчески подойти к проектированию действий студентов и педагога в определении содержательного наполнения образовательного пространства. В деятельностном – важным моментом является умение стимулировать студента к самостоятельности действий и инициативности. Методы наиболее адекватные для данных этапов, – это мозговой штурм проблемы, ожидание успеха в решении проблемы, отказ от субъективных оценок, а также диалоговая форма общения. В рефлексивном этапе – имеет место совместный анализ успехов и неудач предыдущих этапов деятельности, осмысление приобретенного опыта, постановка новых задач.

Рефлексивный этап может быть как заключительным, так и начальным, так как элементы рефлексии пронизывают всю деятельность. Особым методом для данного этапа, является «индивидуальное педагогическое консультирование», суть которого заключается не в решении проблемы за студента, а лишь в оказании помощи в выборе оптимальных вариантов решения проблемы. Этот метод наиболее адекватно свидетельствует о компетентности специалиста, и развивает у студента прогностические способности и проективные умения, помогающие развитию его личностно-профессиональных качеств [5].

На музыкально-педагогическом факультете Вологодского государственного педагогического университета уже в течение ряда лет создаются благоприятные условия для профессионального роста будущего учителя музыки, закладываются представления о профессиональном эталоне образа учителя. Кроме того актуализируются

мотивация, рефлексия, эмпатия. Возникает потребность в самовыражении себя в будущей профессии.

Включение рефлексии в процесс личностно-профессионального развития позволяет студенту регулировать собственную активность, стимулировать мотивацию, управлять познавательной и практической деятельностью, что впоследствии влияет на получение нового знания и выступает условием профессионального саморазвития личности. Мы солидарны с Е.В. Бондаревской и С.В. Кульневичем в том, что среди множества характеристик творчески развитой личности особое место занимает рефлексия [2]. Рефлексия побуждает будущего учителя самостоятельно творить, экспериментировать, прогнозировать путь саморазвития, формирует его методологическую культуру, способствующую теоретическому и практическому росту. Подтверждение этому мы находим у психологов. По В.И. Слободчикову, актуализация личностного развития связана с активизацией самоопределения субъекта, происходящего при возрастании уровня притязаний, обогащения мотивации деятельности [7], в том числе профессиональной.

Эмпатия, как способность к сопереживанию, заключается в умении педагога-музыканта чувствовать ситуации. Крайне важно, как считает И.П. Андриади, развивать чувственную сферу студента [1]. Развитая чувственная сфера способствует общению человека с музыкой, а также участвует в «строительстве» музыкального образа и наполняет его чувственным содержанием.

Для того чтобы развивать личностно-профессиональные качества студента-музыканта, нам необходима атмосфера творчества в образовательном пространстве вуза. Опираясь на исследования И.П. Андриади, В.А. Слостенина и др., связанные с творческим характером педагогической деятель-

ности, мы считаем, что еще в вузе у студента нужно развивать качества, присущие педагогу-творцу; обеспечивать его профессионально-творческое развитие. Как утверждают многие ученые, в частности В.А. Сластенин, педагогическое творчество не обязательно завершается педагогическим изобретением, открытием новых приемов и методов обучения. Чаще всего педагогическое творчество проявляется в умелом использовании, рациональном сочетании уже известных приемов, методов и средств решения педагогических задач [6].

Государственный стандарт подготовки учителя музыки предусматривает следующие компоненты его профессиональной компетентности: знания, практические умения и навыки, общение, творчество, способность к самосовершенствованию. Профессиональные знания как основа любой профессии предполагают высокий уровень компетентности не только в предмете музыки, но и в области теоретических знаний.

Практические умения и навыки необходимы будущему учителю-музыканту в силу специфики самой музыки, т. к. она требует музыкально-исполнительских умений, способностей при передаче художественного образа изучаемых произведений.

Музыкально-педагогическое общение является частью целостного профессионального творчества педагога-музыканта. Умение самостоятельно интерпретировать композиторский замысел, художественный образ способствует интенсивному мышлению, музыкально-художественному воображению, а, следовательно, развитию творческих, профессиональных качеств учителя. Творчество – это неотъемлемая часть деятельности учителя музыки, и главным образом оно заключается в умении находить оригинальное решение возникающих проблем на уроке. Способность к самосо-

вершенствованию – основной показатель профессионализма специалиста любого профиля. Самосовершенствование невозможно без педагогической рефлексии, а при формировании индивидуально-творческого стиля деятельности, необходимо выделить личностно-деятельностную рефлекссию.

Следовательно, под педагогической поддержкой личностно-профессионального саморазвития студента-музыканта необходимо понимать деятельность, связанную с индивидуализацией субъекта, сущность которой заключается в раскрытии его личностного потенциала путем побуждения к творческому поиску видения и решения проблем, с которыми он сталкивается в процессе профессионального развития. Педагогическая поддержка наиболее полно реализуется в условиях педагогической практики.

Практика является неотъемлемой частью профессиональной подготовки учителя музыки и осуществляется на старших курсах в педагогическом вузе. Она помогает будущему учителю овладеть практическими умениями и навыками, применить теоретические знания, полученные в учебном процессе в вузе и проверить в период практики степень готовности к профессии учителя музыки. Оптимальной моделью профессиональной структуры деятельности педагога-музыканта должна стать интеграция различных видов музыкального творчества – пения, дирижирования, игры на музыкальных инструментах, лектора-музыковеда. Такая интеграция различных видов музыкального творчества становится теоретическим фундаментом для формирования творческой активности будущего учителя. Образовательное пространство вуза способствует не только освоению знаний, умений и навыков будущего учителя, но и формирует его творческие личностные качества, что в свою очередь влияет на более качественное освое-

ние предмета «Музыка».

Наблюдения за будущим учителем музыки в период учебной педагогической практики в школе показывают, что только владение компонентами профессиональной музыкальной деятельности (дирижирование, игра на инструменте, сольное пение и др.) не всегда является достаточным показателем мастерства учителя. Чаще всего определяющую роль играет яркая индивидуальность педагога, его общая культура, эрудиция, артистизм и увлеченность, доброжелательное отношение к детям и умение заражать их своим эмоциональным состоянием. Следовательно, необходим некий синтез специальных и общепедагогических способностей, а также личностных качеств являющихся ведущими в педагогической деятельности.

В контексте гуманистической педагогики, как было сказано в начале статьи, сущностью образовательного процесса является понятие «саморазвитие», что созвучно с пониманием П.Ф. Каптерева: «Громадное большинство людей суть люди самообразовавшиеся и саморазвившиеся, а не образованные и развитые кем-либо другим». Заметим: П.Ф. Каптерев считал, что «...педагогический процесс есть всестороннее усовершенствование личности на почве ее органического саморазвития и в мере ее сил, согласно социальному идеалу» [4, с.179]. Для нас важно, что этот процесс двусторонний, сущность которого составляют творческое саморазвитие человека и его педагогическое усовершенствование.

Исходя, из всего вышесказанного следует, что под педагогической под-

держкой личностно-профессионального саморазвития студента-музыканта мы понимаем целенаправленный поэтапный процесс индивидуализации личностно-профессионального саморазвития студента, оптимизированный в условиях вуза с реализацией педагогической поддержки каждого студента в ходе совместной деятельности с методистом, основанной на диалоговом, музыкально-педагогическом общении, заключающемся в раскрытии личностного потенциала будущего учителя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андриади И.П. *Основы педагогического мастерства*. – М.: Академия, 1996. – 159 с.
2. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. *Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учебное пособие*. – М.; Ростов-н/Д.: Учитель, 1999. – 488 с.
3. Газман О.С. *Личность – субъект свободной деятельности // Новые ценности образования*. – М., 1995. – № 2. – С. 30.
4. Каптерев П.Ф. *Педагогический процесс // Избр. пед. соч.* – М., 1982. – С. 179.
5. Кевля Ф.И. *Педагогическая поддержка детей и молодежи в образовательном учреждении: коллективная монография /под научной редакцией доктора пед. наук проф. Ф.И. Кевля; Министерство образования и науки РФ; Волог. гос. пед. ун-т.* – Вологда: ВГПУ, 2012. – 276 с.
6. Слостёнин. – М.: Изд. дом Магистр-Пресс, 2000. – 488 с.
7. Слободчиков В.И. *Психология человека*. – М.: Академия, 1995. – 276 с.

**PEDAGOGICAL SUPPORT OF PERSONAL AND
PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT
OF THE STUDENT MUSICIAN IN THE INSTITUTION**

SUBBOTINA Inna Vitalievna

*Candidate of Pedagogical Sciences, Docent,
Vologda State University, Vologda*

Article contains analysis of problem of pedagogical support of personal the professional self- development of the student musician in the institution. The stages of the pedagogical support of the educational work with students of the University, the components of personal and professional self-improvement of the student musician: motivation, reflection, empathy, knowledge, practical skills, communication, creativity, ability to self-improvement.

Keywords: *pedagogical support, professional and personal self-development, reflection, empathy, creativity.*

© И.В. Субботина, 2014

Рецензент: доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики
Вологодского государственного университета *Ф.И. Кевля*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 159.922.4

МЕЖГРУППОВЫЕ ОТНОШЕНИЯ КАК ОБЛАСТЬ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

ГУРИЕВА Светлана Дзахотовна

*доктор психологических наук,
профессор кафедры социальной психологии,
ФГБОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный университет»,
г. Санкт-Петербург*

Представленный в работе теоретический материал изучения проблемы межгрупповых отношений в зарубежной научной литературе характеризуется тремя особенностями: во-первых, раскрыт механизм формирования межгрупповых отношений через такие феномены как агрессия, вражда, соперничество, неприятие, конкуренция и т. д.; во-вторых, отмечено и показано влияние этнического фактора в возникновении психологических феноменов; в-третьих, представленный материал систематизирован и наглядно представлен в виде таблицы и содержательной схемы контент-анализа.

Ключевые слова: межгрупповые отношения, соперничество, конкуренция, кооперация, агрессия, «авторитарная личность», депривация, фрустрация.

Современного человека окружает удивительно разнообразный и многообразный мир природы, вещей, явлений, состояний, людей, культур и т. д. Ученые всего мира отмечают неуклонное возрастание в XXI веке роли и значения этнокультурного фактора, как в мировом развитии, так и в жизни отдельных этнических общностей. Проблема изучения межгрупповых, межнациональных, межэтнических отношений в настоящее время продолжает оставаться одной из сложных, актуальных проблем современного общества.

Понятие «межгрупповые отношения». Т.Г. Стефаненко отмечает, что «в мировой науке нет четкости в обозначении рассматриваемой нами области: термины «межгрупповые отношения», «межгрупповое поведение», «межгруп-

повое взаимодействие», и даже «межгрупповой конфликт» употребляются почти как равнозначные» [6, с. 202]. Из всех перечисленных понятий, по мнению Т.Г. Стефаненко, наиболее широким и содержательным является термин «межгрупповые отношения». «С точки зрения здравого смысла, кажется достаточно очевидным, что межгрупповые отношения – это отношения между группами, в том числе между этническими общностями, т. е. отношения, объектом и субъектом которых являются группы» [6, с. 204]. «Межгрупповыми, продолжает свою мысль Н.В. Гришина, принято называть взаимодействие как между собственно группами людей, так и между отдельными представителями этих групп, а также любые ситуации, в которых участники общения взаимодей-

ствуют в межгрупповом изменении, воспринимая друг друга как членов разных групп» [3, с. 101]. Межгрупповые отношения, по мнению Т.Г. Стефаненко, «это не только отношения между группами – соперничество либо сотрудничество. В эту область нужно включить и отношения к группам, которые проявляются в представлениях о них – от позитивных образов до предубеждений» [6, с. 203]. Мы исходим из понимания межгрупповых отношений как отношений, возникающих между группами людей, дифференцирующихся на основании различных критериев, среди которых можно выделить социальные, статусные, этнические, полоролевые, возрастные, профессиональные, культурные, профессиональные и т. д. Рассмотрим исследование межгрупповых отношений в зарубежной научной литературе, в которых в той или иной степени, форме проявляется этнический фактор.

Межгрупповая агрессия как внутренняя энергия, как внутреннее свойство человеческой природы.

Австрийский ученый Конрад Лоренц посвятил свою работу описанию агрессивного поведения. Он предложил модель межгрупповой (у людей) и межвидовой (у животных) агрессии, в которой рассмотрел процесс формирования и управления агрессивной энергии. По мнению К. Лоренца, «внутривидовая агрессия» животных имеет отношение непосредственно к человеку и обществу, рассматривается как глубоко проникающее и неизбежное свойство человеческой природы [4, с. 21]. Агрессию, по мнению К. Лоренца, следует рассматривать как неизбежное свойство человеческой природы. Но если у хищников агрессия служит сохранению вида, то для человека характерна внутривидовая агрессия, направленная на ближайших или дальних (враждебных) соседей и способствующая сохранению собственной группы. В. Холличер отмечает,

что при аргументировании своих положений инстинктивной агрессивности человеческой природы затушевывают не только социальные факторы, но и специфические особенности, которые присущи человеку как общественному существу [7]. Попытка перенесения модели агрессивного поведения с животного мира на изучение и понимание поведения людей, была поставлена под сомнение, как с концептуальной, так и с эмпирической точки зрения.

Психоаналитическое направление З. Фрейда. Идея неизбежности враждебного, агрессивного поведения по отношению к аутгруппам становится своеобразной точкой отсчета для изучения области межэтнических отношений. Позиция З. Фрейда относительно области межгрупповых (межэтнических) отношений может быть описана следующими тезисами. Во-первых, в постулате неизбежной аутгрупповой враждебности. Во-вторых, в определении функции аутгрупповой враждебности как средства поддержания идентификации и стабильности группы. Содержание концепции – «нарциссизм малых различий», об открытии которой писал З. Фрейд писал, представлено следующим образом: «...Однажды я занимался явлением, которое показывает, что как раз соседние и во многом близкие друг другу коллективы враждуют между собой и насмеваются друг над другом... Я дал этому явлению название «нарциссизма малых различий» [8]. По мнению З. Фрейда, враждебность между группами неизбежна, т. к. конфликт между группами может быть разрешен только посредством насилия. Враждебность благотворна для человека и является способом объединения внутри группы в борьбе с другими группами. Идея неизбежности враждебного, агрессивного поведения по отношению к аутгруппам становится своеобразной точкой отсчета для последую-

щего изучения области межгрупповых отношений.

Теория «внутреннего и внешнего антагонизма» Р. Ардри. Новая волна у представителей психоаналитического направления в оправдании агрессивного поведения в межгрупповых отношениях была выдвинута Р. Ардри в работе «Территориальный императив», в которой он различает два типа общества: «*поуан*» – общество, которое основано на «внутренних антагонизмах» своих членов; «*биологическая нация*» – общество, которое основано на внешнем антагонизме, представляет собой социальную группу, которая основана на «внешнем антагонизме». Согласно концепции, изложенной в работе Р. Ардри, избежать агрессии в межгрупповых отношениях невозможно, так как агрессия, «не поддающаяся уничтожению черта человечества» [7, с. 117].

Теория авторитарной личности Т. Адорно. Т. Адорно (T.W. Adorno), И. Брунстик (E. Frenkel-Brunswick), Д. Левинсон (D.J. Levinson) в работе «Авторитарная личность» сформулировали «синдром авторитарной или этноцентрической личности». Основные черты «авторитарной личности»: слепое следование авторитетам, механическое подчинение общепринятым правилам и ценностям, стереотипность мышления, агрессивность, цинизм, подверженность суевериям, сексуальное ханжество, злобное отношение ко всему человеческому. «Авторитарная личность», по мнению авторов, характеризуется жесткой, ригидной системой социальных установок, которые проявляются, прежде всего, в сфере межличностных отношений» [15]. Выделяются следующие типы авторитарной личности: манипулятивная, конвенциональная, авторитарная. «Авторитарная личность» характеризуется негативными социальными установками по отношению ко всем аутгруппам, предпочитая следовать жестким

социальным стереотипам [15]. Вопрос сформулирован таким образом: «Насколько возможна успешная борьба, с использованием психологических средств?». Т. Адорно пишет, что «лечить» авторитарную личность психологическими средствами представляется проблематично, т. к. они (авторитарные личности) многочисленны, и ни в коем случае не считают, что им необходимо избавление от этого синдрома (т. е. что они больны) [2, с. 269].

Фрустрационная теория агрессии Н. Миллера, Д. Долларда, А. Бандуры.

Концепция фрустрационной теории агрессивного поведения, была представлена в работах Н. Миллера, Д. Долларда, А. Бандуры. Согласно фрустрационной теории агрессивного поведения, универсальное агрессивное побуждение перерастает в агрессивное поведение, только в том случае, если человек подвергается фрустрации, понимаемой как любое условие, блокирующее достижение желаемой цели. Переживание фрустрации вызывает агрессивное действие против источника фрустрации, что в свою очередь выступает катализатором проявления агрессивного поведения. Авторами была сформулирована теория агрессивного межгруппового (межэтнического) поведения, суть которой заключалась в том, что наличие агрессивного поведения всегда предполагает существование фрустрации и, наоборот, существование фрустрации всегда ведет к некоторой форме агрессии. Однако не исключено, что инструментально-агрессивные действия, направленные на определенный объект/субъект не обязательно представляют собой следствие предшествующей фрустрации. Н. Миллер скорректировал ранее выдвинутое предположение о существовании детерминистской связи между фрустрацией и агрессивным поведением, утверждая, что «фрустрация создает побуждения к разного типа реакциям, одно из

которых – побуждение к какой-либо форме агрессии» [12, с. 47].

Концепция относительной депривации Л. Берковитца была изложена в работе «Агрессия – социально-психологический анализ», которая расширила границы объекта агрессии до целой этнической общности. Общая схема агрессивного поведения может быть представлена следующим образом: фрустрация (включающая и относительную депривацию, т. е. разочарование, обусловленное неосуществленными ожиданиями); возникновение чувства гнева; открытая агрессия (в том случае, когда наличествует объект, в отношении которого направлена агрессивная реакция) [9]. Самым важным в концепции феномена «относительной депривации» Л. Берковитца является то, что объектом открытой агрессии может быть не обязательно отдельная личность, но и тот, кто ассоциируется с таковой по тем или иным признакам. Ясно, что в качестве таких признаков, прежде всего, выступает именно групповая, и в частности, *этническая принадлежность*. Концепция «относительной депривации» была попыткой Л. Берковитца доказать неизбежность переноса агрессии на всех «других», «похожих» на тех, кто оказал фрустрирующее воздействие в прошлом. В своих последних работах, Л. Берковитц разработал неоассоциативную когнитивную модель поведения, в которой приводит тщательно проработанную схему от столкновения с неблагоприятным событием до возникновения чувства гнева [10, с. 263-285].

В теории коммуникативных актов Т. Ньюкома был сформулирован главный тезис может быть сформулирован следующим образом: «...когда два человека позитивно воспринимают друг друга и строят какое-то отношение к третьему (лицу или объекту), у них возникает тенденция развивать

сходные ориентации относительно третьего, а развитие сходных ориентаций может быть увеличено за счет развития межличностной коммуникации». Согласно теории Т. Ньюкома, «важным (и, возможно, уникальным) во взаимоотношениях людей является то, что эти взаимоотношения в значительной степени связаны с процессами составления общего мнения друг о друге и обмена мнениями друг с другом» [5, с. 21]. Источником враждебности, возникающей по отношению к членам другой группы, Т. Ньюком видел действие социальных установок. «Когда степень враждебности установки или поведения членов одной группы по отношению к другой нарастает, следует рассматривать взаимодействие между членами этой группы как один из источников (и, я думаю, главный) изменения» [5, с. 25].

Когнитивный подход Д. Креча, Р. Кратч-филда, И. Баллачи. Когнитивный подход Д. Креча, Д. Кратч-филда, И. Баллачи представляет собой систему интеллектуальных, эмоциональных оценок, а также доброжелательных или враждебных действий по отношению к объекту. Следовательно, формирование определенной установки относительно объекта подразумевает формирование однозначного отношения к данному объекту. Если другой человек вызывает в субъекте отрицательные эмоции и испытывает тенденцию враждебного отношения к себе, то при таких обстоятельствах субъект замечает и видит в другом человеке в основном только отрицательные стороны. И, наоборот, когда происходят определенные изменения в познавательной оценке объекта, за этим следуют соответствующие изменения по отношению к данному объекту [11].

Модель социального взаимодействия: агрессия как принудительное социальное воздействие. Дж. Тедешши и Р. Фелсоном (J.T. Tederschi,

R.V. Felson), изучая причины агрессивного межгруппового поведения, создали «социально-интеракционистскую теорию принудительных действий». Согласно представленной модели «принудительных действий», методы принуждения могут использоваться действующим субъектом для достижения трех целей: чтобы контролировать поведение других людей, восстановить справедливость и отстоять свою репутацию [14]. В рамках данного подхода подчеркивается, что агрессия, как определенная форма принудительных действий, представляет собой лишь одну из потенциально возможных стратегий влияния по отношению к объекту воздействия. В результате чего, человек рассматривается не как побуждаемый к действию инстинктами, наследственной враждебностью и агрессивностью, а как умеющий контролировать и управлять собственным стратегическим потенциалом агрессивных реакций.

Теория реального конфликта М. Шерифа. В работах Музафера Шерифа наметился принципиально иной путь анализа межгрупповых взаимодействий. М. Шериф подчеркивал важность референтной группы в связи с тем, что ее нормы превращаются в социальные установки индивидов. Проведя исследование на реальных группах в летнем лагере для подростков, М. Шериф выдвинул предположение, что взаимозависимость двух групп в форме конкуренции непосредственно ведет к враждебности, которая проявляется во враждебных стереотипах и социальных установках, а также в росте групповой сплоченности. Были проведены исследования в летних лагерях для мальчиков. Исследования, проведенные М. Шерифом, показали, что источник враждебности может находиться в соотношении различных форм взаимодействия: кооперации и конкуренции.

Концепция маргинальной личности Э.В. Стоунквист в качестве основной причины межгрупповой напряженности рассматривает принадлежность личности одновременно к разным группам, в результате чего возникают трудности в идентификации себя с одной из групп. Э.В. Стоунквист, познакомившись с концепцией «маргинального человека» Р. Парка, предложил концепцию маргинальной культурной зоны. Основная суть концепции заключается в том, что в тех ситуациях, когда две культуры перекрывают друг друга, местная культура соединяет в себе элементы обеих культур. Такие маргинальные культурные зоны могут привести к появлению маргинального человека, в результате чего будет иметь место конфликт. Поэтому, считает Э. Стоунквист, наилучшим способом для маргинального человека является ассимиляция, или обращение к национальному, или стратегия играть посредническую роль [13].

Теория социальной идентичности Г. Тэшфела. Исследование межгрупповых отношений наметилось в работе Г. Тэшфела, в которой были получены интересные данные – несомнимые групповые цели не являются обязательным условием возникновения межгрупповой конкуренции и враждебности. Достаточным условием может оказаться осознание принадлежности к группе, т. е. социальная идентичность и связанные с ней когнитивные и перцептивные процессы. Согласно Г. Тэшфелу, враждебность по отношению к аутгруппам понимается как способ реализации разрешения внутриличностных эмоциональных (или мотивационных) состояний и противопоставлений, а само существование аутгруппы – как совершенно необходимое условие и единственная возможность снятия «катарсиса» конфликтов, возможность, которую следовало бы изобрести, если бы она не существовала в действи-

тельности. Таким образом, согласно изложенной концепции относительно процессов межгруппового взаимодействия, можно «изначально предположить межгрупповую дискриминацию в форме ингруппового фаворитизма и аутгрупповой враждебности».

Обобщив и систематизировав теоретический материал по исследованиям межгрупповых отношений в зарубежной научной литературе, представленный различными направлениями, школами, подходами, предлагаем следующую структурную схему. Данные, представленные в схеме, наглядно показывают, что преимущественно изучение межгрупповых отношений в зарубежной литературе фокусировалось на проявлениях межгруппового агрессивного, враждебного отношения, с различными особенностями прояв-

ления и интерпретации агрессии и враждебности.

Так, например, межгрупповая агрессия понималась как: код агрессии, смещенная агрессия, врожденный инстинкт, синдром, вражда, негативное отношение, неприятие, враждебность, раздражение, напряжение, угроза, физическая сила и т. д. Основными причинами, способствующими возникновению чувства межгрупповой агрессии, способствовали следующие обстоятельства: фрустрация, оценочное отношение, социальные установки, социальные условия, ситуация «приближение-избегание», генетика, процесс категоризации, ситуативные факторы, интернализация ролей, маргинальное положение, осознание групповой принадлежности и др.



Рисунок 1. Феномены, проявляющиеся в межгрупповых отношениях

Объяснительные модели, разработанные зарубежными авторами разных школ, подходов и направлений не лишены социокультурного влияния той среды (культуры), в рамках которой они создавались. Следует согласиться с мнением В.Г. Агеева, в том, что объяснительные концепции межгрупповых отношений, «работающие в одном социокультурном контексте, могут оказаться нерелевантными в другом [1, с. 12].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агеев В.Г. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 240 с.
2. Адорно Т. Исследование авторитарной личности. – М., 2001. – 416 с.
3. Гришина Н.В. Психология конфликта. – СПб.: Питер, 2001. – 464 с.
4. Лоренц К. Агрессия / пер. с немец. Г.Ф. Швейника. – М.: Прогресс, 1994. – 272 с.
5. Ньюком Т.М. Социально-психологическая теория: интеграция индивидуального и социального подходов // Современная зарубежная социальная психология. Тексты / под ред. Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой, Л.А. Петровской. – М.: МГУ, 1984. – С. 16-31.
6. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. – М.: Институт психологии РАН, 1999. – 320 с.
7. Холличер В. Человек и агрессия. З. Фрейд и К. Лоренц в свете марксизма / пер. с нем. – М.: Прогресс, 1975. – 131 с.
8. Фрейд З. Психология масс и анализ человеческого Я. – М., 1925.
9. Berkowits L. Aggression: A Social Psychological Analysis. N.-York. McGraw-Hill, 1962.
10. Berkowits L. Aggressive personalities. In D.F. Barone and M. Hersen (Eds.), *Advanced personality*. 1998, p.263-285. New York: Plenum Press.
11. *Individual in Society. A Textbook of Social Psychology.* (ed.) by D. Krech, R.S. Crutchfield, E.L. Ballachey. University of California, Berkeley, New York, San-Francisco, Toronto, London. – 1962.
12. Miller N.E. The frustration-aggression hypothesis. *Psychological Review*, 1941, № 48. – p. 337-342, P. 338 / Цит. по: Социальная психология агрессии / Б. Крэйхи. – СПб.: Питер, 2003. – 336 с.
13. Stonequist E.V. *The marginal man. A Study in personality and culture conflict.* New York, 1961. – 228 p.
14. Tederschi J.T., Felson R.B. *Violence, aggression, and coercive actions.* 1994, Washington DC: American Psychological Association.
15. *The Authoritarian Personality. Part I.* / by Adorno T.W., Frenkel-Brunswik E., Levinson D.J. / Ed. by M. Hokheimer and S.H. Flowerman. Science Editions. – New York. – 1964.

INTERGROUP RELATIONS AS AN AREA OF THE SOCIAL-PSYCHOLOGICAL RESEARCH

GURIEVA Svetlana Dzahotovna

*Doctor of Psychology, Professor of Social Psychology,
St. Petersburg State University, St. Petersburg*

The theoretical material of study of problem of relations of intergroups presented in work in foreign scientific literature is characterized three features: at first, the mechanism of forming of relations of intergroups is exposed through such phenomena as aggression, enmity, rivalry, non-acceptance, competition; secondly, marked and shown influencing of ethnic factor in the origin of the psychological phenomena; thirdly, the presented material is systematized and evidently presented as a table and rich in content chart of kontent-analiza.

Keywords: relations of intergroups, rivalry, competition, co-operation, aggression, «authoritarian personality», deprivatsiya, frustratsiya.

© С.Д. Гуриева, 2014

Информация для авторов

Правила оформления статьи

Редактор – Word. Формат – А4.

Поля – 2 см со всех сторон.

Шрифт – Times New Roman.

Размер шрифта для всей статьи (кроме таблиц) – 14 пт.

Размер шрифта в таблицах и на рисунках – 12 пт.

Абзацный отступ – 1 см.

Межстрочный интервал – 1,5 (полуторный).

Выравнивание по ширине страницы.

Объем текста – не менее 6 машинописных страниц.

Автоматические переносы и абзац пробелами **запрещены**.

Страницы **не** нумеруются.

Все аббревиатуры следует расшифровывать.

Наличие рисунков, формул и таблиц допускается только в тех случаях, если описать процесс в текстовой форме невозможно. В этом случае каждый объект не должен превышать указанные размеры страницы. Возможно использование только вертикальных таблиц и рисунков. Запрещены рисунки, имеющие залитые цветом области, все объекты должны быть черно-белыми без оттенков. Все формулы должны быть созданы с использованием компонента Microsoft Equation или в виде четких картинок. Названия и номера рисунков должны быть указаны **под рисунками**, названия и номера таблиц – **над таблицами**. **При несоответствии требованиям объекты будут удалены из статьи.**

Список литературы обязателен.

Ссылки на цитируемую литературу даются цифрами, заключенными в квадратные скобки, например, [1]. В случае необходимости указания страницы ее номер приводится после номера ссылки через запятую: [1, с. 334].

Список литературы и Internet-источников оформляется в алфавитном порядке в соответствии с ГОСТ [7.0.5 – 2008](#).

Порядок размещения материала:

- название статьи (заглавными буквами, полужирный шрифт, выравнивание по центру) на русском и английском языках,
- тематическая рубрика (код УДК),
- сведения об авторе(ах): фамилия, имя, отчество в именительном падеже (полужирный курсив, выравнивание по правому краю) на русском и английском языках,
- аннотация объемом до 500 знаков (размер шрифта – 12 пт) на русском и английском языках,
- ключевые слова (5-7) (размер шрифта – 12 пт, без выделения) на русском и английском языках,
- текст статьи,
- список литературы.