

ISSN 2524-0285

**Вестник  
Донецкого  
национального  
университета**



НАУЧНЫЙ  
ЖУРНАЛ  
*Основан  
в 1997 году*

---

*Серия Б*  
**Гуманитарные  
науки**

---

**4/2016**

---

## Редакционная коллегия Серии Б: Гуманитарные науки

**Ответственный редактор** – д. филол. наук, проф. **В.И. Теркулов**.

**Заместитель ответственного редактора** – д. филол. наук, проф. **О.Л. Бессонова**

**Ответственный секретарь** – канд. ист. наук, доц. **В.В. Разумный**

**Члены редколлегии:** д. филос. н., проф. **Т.А. Андреева**, д. филос. н., доц. **Е.В. Андриенко**, д. н. по соц. ком., проф. **И.М. Артамонова**, д. филол. н., проф. **Ш.Р. Басыров**, д. и. н., проф. **А.В. Бредихин**, д. пед. н., проф. **А.И. Дзундза**, д. филол. н., проф. **И.И. Дяговец**, д. филос. н., проф. **Н.Н. Емельянова**, д. пед. н., проф. **Е.Г. Евсеева**, д. филол. н., проф. **В.Д. Калиущенко**, д. и. н., проф. **А.В. Кияшко** (Южный Федеральный университет, Ростов-на-Дону, Российская Федерация), д. пед. н., проф. **М.Г. Коляда**, д. филол. н., проф. **О.А. Кравченко**, д. филол. н., проф. **С.Е. Кремзикова**, д. и. н., проф. **Е.Ф. Кринко** (Институт социально-экономических и гуманитарных исследований, Южный научный центр РАН, Ростов-на-Дону, Российская Федерация), д. полит. н., проф. **Т.И. Мармазова**, д. филос. н., проф. **Д.Е. Муза**, д. и. н., проф. **В.Н. Никольский**, д. филол. н., проф. **А.В. Петров** (Таврическая академия Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского, Симферополь, Российская Федерация), д. филол. н., проф. **Л.А. Петрова** (Крымский инженерно-педагогический университет, Российская Федерация), д. пед. н., проф. **П.В. Плотников**, д. пед. н., проф. **Е.И. Скафа**, д. филол. н., проф. **В.В. Федоров**, д. филол. н., проф. **А.Л. Факторович** (Кубанский государственный университет, Российская Федерация), д. и. н., доц. **Л.Г. Шепко**, д. филол. н., проф. **Л.Н. Ягупова**

### Editorial Board of Series B: Humanities

**Editor-in-Chief** – Doctor of Philology, Prof. **V.I. Terkulov**.

**Deputy Editor-in-chief** – Doctor of Philology, Prof. **O.L. Byessonova**

**Executive Secretary** – Candidate of History, Associate Prof. **V.V. Razumnyi**

**Members of the Editorial Board:** Doctor of Philosophy, Prof. **T.A. Andreeva**, Doctor of Philosophy, Associate Prof. **Ye.V. Andrienko**, Doctor of Social Communications, Prof. **I.M. Artamonova**, Doctor of Philology, Prof. **Sh.R. Basyrov**, Doctor of History **A.V. Bredikhin**, Doctor of Pedagogy, Prof. **A.I. Dzundza**, Doctor of Philology, Prof. **I.I. Dyagovets**, Doctor of Philosophy, Prof. **N.N. Yemelianova**, Doctor of Pedagogy, Prof. **Ye.G. Yevseeva**, Doctor of Philology, Prof. **V.D. Kaliušenko**, Doctor of History, Prof. **A.V. Kiyashko** (Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation), Doctor of Pedagogy, Prof. **M.G. Kolyada**, Doctor of Philology, Prof. **O.A. Kravchenko**, Doctor of Philology, Prof. **S.Ye. Kremzikova**, Doctor of History, Prof. **Ye.F. Krinko** (Institute for Socio-Economic and Humanities Research, Southern Scientific Center of the Russian Academy of Sciences, Rostov-on-Don, Russian Federation), Doctor of Political Sciences, Prof. **T.I. Marmazova**, Doctor of Philosophy, Prof. **D.Ye. Muza**, Doctor of History, Prof. **V.N. Nikolskiy**, Doctor of Philology, Prof. **A.V. Petrov** (Taurida Academy of Crimean Federal University named after V.I. Vernadsky, Simferopol, Russian Federation), Doctor of Philology, Professor **L.A. Petrova** (Crimean Engineering and Pedagogical University, Simferopol, Russian Federation), Doctor of Pedagogy, Prof. **P.V. Plotnikov**, Doctor of Pedagogy, Prof. **Ye.I. Skafa**, Doctor of Philology, Professor **A.L. Faktorovich** (Kuban State University, Krasnodar, Russian Federation), Doctor of Philology, Prof. **V.V. Fyodorov**, Doctor of History, Associate Prof. **L.G. Shepko**, Doctor of Philology, Prof. **L.N. Yagupova**.

**Адрес редакции:** ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»,  
ул. Университетская, 24, 83001, г. Донецк

**Тел:** +38 062 302-92-33

**E-mail:** [terkulov@rambler.ru](mailto:terkulov@rambler.ru), [razumnyi.vitalii@yandex.ru](mailto:razumnyi.vitalii@yandex.ru)

**URL:** <http://donnu.ru/vestnikB>

Научный журнал «Вестник Донецкого национального университета. Серия Б: Гуманитарные науки» включён в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание учёной степени кандидата наук, на соискание учёной степени доктора наук (приказ МОН ДНР № 1134 от 01.11.2016 г.) по следующим группам научных специальностей: 10.01.00 – Литературоведение; 10.02.00 – Языкознание; 07.00.00 – Исторические науки и археология; 09.00.00 – Философские науки; 13.00.00 – Педагогические науки.

*Печатается по решению Учёного совета ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет».*

*Протокол № 11 от 26.12.2016 г.*

© ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», 2016

# Вестник Донецкого национального университета

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

ОСНОВАН В 1997 ГОДУ

Серия Б. Гуманитарные науки

№ 4/2016

## СОДЕРЖАНИЕ

### *Филология*

- Наливайко Ю. Ю.* Принципы разграничения понятийных сфер терминов «синкретизм – омонимия» и «синкретизм – полисемия» в синтаксической парадигме членов предложения 5
- Кудрейко І. О.* Соціомовний стереотип: теоретичний аспект 11
- Логвинова И. В.* Элементы магического реализма в романах Дины Рубиной 17
- Стеценко Н. М.* Особенности содержательно-фактуальной информации в заголовках новостных медиатекстов: прагматический аспект 21
- Фатьянова И. В.* Актуальные концепты и их вербальное представление в современном англо-американском политическом дискурсе. 27
- Филатов В. А., Филатова Е. В.* Объём и активность синтагм в русской речи 34
- Марченко Е. А.* Структура отглагольных глаголов с рефлексивным комплексом (на материале жаргонной и арготической лексики русского языка). 41

### *Педагогика*

- Коляда М. Г.* Использование закона Брэдфорда для определения количества усвоенных на занятии учебных понятий 47
- Федорищева С. П.* Эстетические основы педагогического мастерства как средство эстетизации педагогической деятельности учителя музыки 53
- Абраменкова Ю. В.* Профессионально ориентированная деятельность будущего учителя химии в системе математической подготовки 59
- Богданова Е. В.* Информатизация образования и ее влияние на формирование инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза 65
- Токмачёва М. А.* Возрождение христианских ценностей в образовании как способ борьбы с духовным кризисом современного общества 72

## ***История***

- Атоян А. И., Бабик А. О.* Военно-политическая борьба на «Южном конусе» Латинской Америки во время фолклендского конфликта 1982 г. 78
- Кухтин М. М.* Историческое значение битвы при Нехтансмере 85

## ***Философия***

- Волошин В. В.* От анализа ключевого эпистемологического концепта к типологии доминирующего знания 88
- Киреева Т. И.* Когнитивный, созерцательно-действенный мир трио Д. Д. Шостаковича 95
- Правила для авторов 102

# Bulletin of Donetsk National University

SCIENTIFIC JOURNAL

FOUNDED IN 1997

Series B. Humanities

№ 4/2016

---

## CONTENTS

### *Philology*

- Nalyvaiko Y. Y.* Realization of peculiarities of “syncretism – homonymy” and “syncretism – polysemy” in the parts of the sentence 5
- Kudrejko I. O.* Sociolinguistic stereotype: theoretical aspect 11
- Logvinova I. V.* Elements of magical realism in the novels by Dina Rubina 17
- Stetsenko N. M.* Features of content-factual information in the headlines of news media texts: pragmatic aspect 21
- Fatyanova I. V.* Actual concepts and their verbal representation in present-day Anglo-American political discourse 27
- Filatov V. A., Filatova E. V.* Length and frequency value of syntagmas in Russian speech 34
- Marchenko E. A.* Structure of verbs with reflexive complex (on the material of the Russian jargon and argot) 41

### *Pedagogy*

- Koliada M. G.* Use of law Bredford for definition of quantity of the educational concepts acquired on employment 47
- Fedorishcheva S. P.* Esthetic basics of pedagogical skill in aestheticizing music teacher’s pedagogical activity 53
- Abramenkova J. V.* Professionally oriented activity of the future chemistry teacher in the system of mathematical training 59
- Bogdanova E. V.* Informatization of education and its influence on the formation of students’ inclusive competence in information educational environment at the university 65
- Tokmacheva M. A.* Revival of Christian values in education as a way to combat the spiritual crisis of modern society 72

## ***History***

|   |    |
|---|----|
| <i>Atoyan A. I., Babik A. O.</i> Military and political struggle of the Southern Cone in Latin America during the 1982 Falklands conflict | 78 |
| <i>Kukhtin M. M.</i> Historical significance of the battle of Nechtanesmere   | 85 |

## ***Philosophy***

|  |     |
|--|-----|
| <i>Voloshin V. V.</i> From analysis of the key epistemological concept to the typology of the dominant knowledge | 88  |
| <i>Kireeva T. I.</i> Cognitive, contemplative and efficient world of the trio by D. D. Shostakovich              | 95  |
| Guidelines for authors   | 102 |

## ФИЛОЛОГИЯ



УДК81'367.333

### ПРИНЦИПЫ РАЗГРАНИЧЕНИЯ ПОНЯТИЙНЫХ СФЕР ТЕРМИНОВ «СИНКРЕТИЗМ – ОМОНИМИЯ» И «СИНКРЕТИЗМ – ПОЛИСЕМИЯ» В СИНТАКСИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЕ ЧЛЕНОВ ПРЕДЛОЖЕНИЯ

© 2016. Ю. Ю. Наливайко

---

В статье дифференцированы понятийные сферы терминов «синкретизм», «омонимия», «полисемия» на синтаксическом уровне членов предложения, конкретизированы особенности соотношения синкретизма, омонимии и полисемии как явлений одной структурной парадигмы, которые реализуют полифункциональность синтаксических компонентов предложения.

**Ключевые слова:** член предложения, полифункциональная грамматическая форма, синкретизм, синтаксическая полисемия, синтаксическая омонимия, синтагматическая многозначность.

---

Исследование и анализ новых языковых явлений, которым остается синкретизм, рассмотрение синтаксических конструкций с учетом специфики формальной и семантической реализации соотношений «синкретизм – омонимия» и «синкретизм – полисемия» свидетельствует о широких перспективах работы. В лингвистической литературе не существует единого взгляда на критерии разграничения омонимии и полисемии на синтаксическом уровне членов предложения, а также на возможные семантические отличия между конкретными случаями реализации формально идентичных синтаксических структур. В статье осуществляется попытка дифференциации сложных случаев реализации в одной синтаксической конструкции лексической омонимии и синтаксического синкретизма. Для явлений синкретизма именно синтаксический уровень выступает тем полем, на котором происходят трансформации стандартных конструкций и которое характеризуется тенденцией к возникновению переходных структур, определение статуса которых даст возможность проанализировать природу промежуточных явлений в сфере высшего уровня языка. Смысловая и структурная сложность синкретических элементов, а именно членов предложения синкретического типа, приводит к неоднозначности их толкования в научной литературе, однако с появлением современных исследований в области структурно-семантического синтаксиса исчезло негативное отношение исследователей к феномену синкретизма языковых единиц как к конденсаторам сложной семантики и средствам экономии языковых ресурсов.

Актуальной проблемой лингвистики на современном этапе развития науки остается дифференциация понятийных сфер терминов «синкретизм» – «омонимия» – «полисемия» на синтаксическом уровне языка, поскольку синкретизм охватывает не только явления омонимии и полисемии, но и трансформацию как более широкое явление, а также другие формы взаимодействия синтаксических структур на лексическом и грамматическом уровнях. Необходимо также учитывать, что понимание исследуемого объекта не бывает полностью независимым от системы используемых терминов, поскольку некорректное использование термина может привести к ошибочным представлениям об объекте.

Актуальность статьи определяется заинтересованностью современных лингвистов теоретическими вопросами, связанными с функционированием членов предложения синкретического типа и их влиянием на точность восприятия информации реципиентами, а также определяется дискуссионностью вопроса о принципах разграничения явлений синкретизма, омонимии и полисемии на синтаксическом уровне языковой системы.

Цель статьи – обосновать широкий подход в понимании синкретизма как явления, выступающего родовым понятием по отношению к таким видовым проявлениям, как омонимия и полисемия; исследовать особенности соотношения синкретизма, омонимии и полисемии как явлений одной терминологической группы, представляющих полифункциональность грамматической формы.

О происхождении синкретических форм лингвисты долгое время дискутируют, в основном рассматривая их на уровне грамматики. Появление у одной грамматической формы нескольких лексических значений обосновывают синтезом грамматических категорий на этапе возникновения формы или наоборот – современное слияние нескольких смыслов в грамматической форме рассматривают как результат объединения в одной форме разных в прошлом элементов. Существует и другое, парадигматическое, не связанное с нейтрализацией оппозиций понимание синкретизма как контаминации формально разных грамматических категорий (значений) в одной форме, которая в результате этого процесса становится многозначной.

Вероятно, термин «синкретизм» вошел в научную терминосистему в период актуализации исследований грамматических явлений и единиц языка, в том числе под влиянием методической и методологической концепций структурализма. Последовательно термин используется в работах Л.Ельмслева, а также некоторых исследователей фонологии разных школ. В грамматике под синкретизмом понимают объединение в одной форме двух и более значений, которые реализуются в одинаковых фактах языковой системы с разным формальным выражением. Проблеме синкретизма в системе частей речи посвящено много исследований В.В.Бабайцевой [Бабайцева 1983; Бабайцева 1988], которая при анализе взаимодействия частей речи и отнесении к определенному разряду тех или иных слов выделяет «синкретические зоны», «категориальную гибридность» (синкретичность) отдельных слов, объединяя их в синкретические группы [Бабайцева 1988, с. 37]. При этом лингвистом в отношениях между частями речи «зона синкретизма» определяется как «сфера переходных образований, характеризующихся синтезом (объединением) дифференцирующих признаков частей речи, которые взаимодействуют как в синхронном, так и диахронном плане [Бабайцева 1988, с. 37]. Подобные мысли, разумеется, отражают, с одной стороны, такое известное явление, которое вполне обоснованно можно назвать межкатегориальной омонимией слов, совпадающих по материальному выражению, но относящихся к разным частям речи, с другой стороны – категориальную синкретичность отдельных слов.

А.А.Колесников, рассматривая понятийные сферы употребления терминов «синкретизм» и «омонимия» на морфологическом уровне и опираясь на принцип комплексности при учете признаков частей речи, исходит из того, что синкретизм значений как таковой в языковой системе отсутствует, и утверждает, что в языке существует межкатегориальная функциональная омонимия [Колесников 1990, с. 30]. В языковых фактах типа «тепло», которые употребляются как имя существительное, имя прилагательное и предикатив, исследователь видит нехарактерную для синкретизма формулу «и одно, и второе» и выделяет только межкатегориальную грамматическую



омонимию в сфере частей речи и лексико-грамматических разрядов внутри частей речи. Отказ от употребления терминов «синкретичность» и «гибридность» при описании системного статуса случаев омонимии частей речи А.А.Колесников обосновывает также тенденцией в языкознании видеть в отношениях единиц разных уровней языковой системы тождество и называть эту тождественность общим термином. Как известно, термины «омонимия» и «синкретизм» употребляются для обозначения явлений, реализующихся на всех уровнях языковой системы. В данном случае можно привести пример удачного употребления на фонетическом уровне терминов «звуковые синонимы» и «звуковые омонимы» по отношению к вариантам фонем. А значит, подобная неопределенность в трактовке категориальной гибридности отдельных словоформ на морфологическом уровне является свидетельством недостаточной точности в разграничении понятийных сфер употребления терминов «омонимия» и «синкретизм», а также сложного характера семантического взаимодействия морфологических характеристик в отдельной словоформе, нечеткого разграничения в анализируемых явлениях семантического и формального планов, синтагматических и морфологических парадигм.

Синкретизм лексико-грамматических классов (частей речи) связан с синкретизмом в синтаксической системе членов предложения при условии объединения в одном члене предложения дифференциальных признаков нескольких членов предложения. Выполняя несвойственную определенной части речи синтаксическую функцию (так называемую вторичную синтаксическую функцию), словоформа приобретает новые структурно-семантические функции, ослабляя или утрачивая часть прежних, напр.: *поссориться из-за ревности* (по формально-грамматическим критериям это дополнение, а по структурно-семантическим функциям – обстоятельство); *поездка в Канаду* (куда? и какая?); *желание выговориться* и т.д. Следует указать на тенденцию превалирования определенных семантико-синтаксических отношений (например, объектных или обстоятельственных) в зависимости от семантики используемой словоформы: чем конкретнее ее значение, тем меньше остается дополнительных настраиваемых сем (можно говорить о синкретизме меньшей степени), напр.: *сидеть на дереве* (объектно-обстоятельственный синкретизм) и *сидеть на ветке дерева* (объектное значение с элементами обстоятельственного); хотя морфологически предложно-падежные конструкции выражены одними и теми же частями речи.

В ряде случаев синкретизм членов предложения возникает в результате двойственных синтаксических отношений при зависимости члена предложения от двух разных слов (речь идет о дуплексивах). Так, в предложении *Пришло распоряжение из министерства* предложно-падежный комплекс зависит и от глагола *пришло*, и от имени существительного *распоряжение* (*пришло* откуда? и *распоряжение* какое?).

В рассмотренных случаях трансформация имеет синтаксический характер и не сопровождается трансформацией на уровне частей речи. Именно проанализированная особенность трансформационных преобразований является основной причиной детального изучения таких изменений на синтаксическом уровне, что поможет понять механизм образования синкретических членов предложения и новых морфолого-синтаксических типов, выступающих в позиции разных членов предложения.

Рассматривая второстепенные члены предложения синкретического типа, необходимо учитывать явление синтаксической омонимии: «одинаковые на формально-грамматическом уровне синтаксические конструкции реализуют разные синтаксические значения и могут выполнять в предложении разные функции» [Чеснокова 1996, с.196].

В результате процесса транспозиции в системе частей речи возникает функциональная омонимия. Если словоформа или компонент предложения используются во вторичной функции, но при этом не претерпевают транспозиционных изменений, то можно говорить о синтаксической полисемии, или синтаксической омонимии на основе синтаксической многозначности, напр.: *личностная деформация – деформация личности*; субстантивное свойство отглагольного имени существительного *деформация* требует атрибутивного распространителя *личностная*, так как атрибутивная функция имени прилагательного является типичной; для имени существительного *личности* (какая? кого?) она становится вторичной, что и вызывает появление объектно-определяющего синкретизма.

Про омонимию синтаксических компонентов можно говорить только при условии наличия экспонентов, одинаковых с формально-грамматической стороны. Между омонимическими конструкциями отсутствует семантическая связь, которая могла бы свидетельствовать об отношениях семантической мотивированности. Все другие случаи, когда одинаковая материальная оболочка «одевает» разную семантику, квалифицируем как явление многозначности.

Пересечение понятийных сфер терминов «синкретизм» и «полисемия» проявляется уже на уровне определений. «Словарь лингвистических терминов» О.С. Ахмановой содержит такую дефиницию полисемии: «... наличие у одного слова (в единице выражения, которая характеризуется всеми формальными признаками слова) нескольких связанных между собой значений, возникающих в результате видоизменения и развития первичного значения этого слова» [Ахманова 2004].

«Лингвистический энциклопедический словарь» дает такое определение термину «синкретизм»: «... объединение (синтез) дифференциальных структурных и семантических признаков единиц языка (определенных разрядов слов, значений, предложений, членов предложения и т.п.), которые противопоставляются один другому в системе языка и связаны явлениями переходности» [ЛЭС 1990].

Сходство в дефинициях терминов дает формальные основания квалифицировать эти понятия как явления одной группы, которые проявляются в полифункциональности грамматической формы, а синкретизм относить к многозначности (полифункциональности) грамматической формы.

С семантико-синтаксической стороны синкретизм второстепенных членов предложения – проявление синтагматической многозначности, напр.: *Сильно удивлен реакцией на мою оценку правомерности передачи Исаакиевского собора Русской Православной Церкви. Только люди с большим воображением и не знающие истории своей страны могут усмотреть в моих словах «признаки антисемитизма»* (П. Толстой. – <https://echo.msk.ru/blog/echomsk/1915408-echo/>). В предложно-падежной конструкции *на оценку* присутствует синтагматическая многозначность, при которой одновременно выражаются два значения – объектная семантика и атрибутивная. Причем для синтагматической полисемии характерны два признака: параллельные значения могут быть разными и эти несколько значений (чаще всего два или три) проявляются одновременно. Такая синтагматическая полисемия может констатироваться и на фоне речевого контекста.

Явление синкретизма в грамматике толковалось по-разному в определенные периоды лингвистических исследований. Проблемы, связанные с асимметричным дуализмом компонентов предложения на синтаксическом уровне, часто становились предметом долгих дискуссий, обосновывая новые подходы в изучении синкретизма, контаминации, полисемии, омонимии, диффузности. В ходе изучения асимметричного

дуализма постепенно проявлялся параллелизм двух планов выражения (формально-грамматического и семантико-синтаксического; формы – содержания): в результате длительного процесса грамматической контаминации при одном плане выражения и двух планах содержания возникает омонимия или полисемия, а при одном плане содержания и двух планах выражения – синонимия.

Следовательно, для всестороннего осмысления языковых единиц синкретического типа необходимо их анализировать с учетом организации той системы, к которой они относятся. При последующем изучении второстепенных синкретических членов предложения важно определить их место в системе полифункциональных грамматических форм парадигмы «синкретизм – полисемия / омонимия – гибридность», поскольку, опираясь не на схожесть с явлениями полисемии и омонимии, а именно на отличительные особенности синкретизма, возможным становится изучение его под углом аналитических тенденций в современном языке.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – Изд. 4-е, стереотип. / М.: КомКнига, 2007. – 576 с.
2. Бабайцева В.В. Зона синкретизма в системе частей речи современного русского языка // Филологические науки. – 1983. – № 5. – С. 35 – 42.
3. Бабайцева В.В. Система членов предложения в современном русском языке. – М.: Просвещение, 1988. – 155 с.
4. Данилюк І.Г. Синкретизм у системі частин мови [Текст]: автореф. дис... канд. філол. наук: 10.02.01 / Донецький національний ун-т. – Донецьк, 2006. – 20 с.
5. Загнітко А.П. Теорія сучасного синтаксису: Монографія. – Донецьк: ДонНУ, 2006. – 378 с.
6. Киклевич А. Притяжение языка. – Т. 2: Функциональная лингвистика. – Olsztyn: Instytut Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2008. – 392 s.
7. Колесников О.А. Про поняттєві сфери термінів «синкретизм» та «омонімія» // Мовознавство. – 1990. – № 2. – С. 27 – 31.
8. Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – 736 с.
9. Радутная О.А. Синкретизм и полисемия как категория формально-содержательной языковой ассиметрии [Текст] / О. А. Радутная // Семантика языковых единиц: докл. V Международн. конф. – М., 1996. – Т. 1. – С. 35-36.
10. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми [Текст] / О.О. Селіванова. – Полтава: Довкілля-К, 2008. – 712 с.
11. Холодилова Л.Е. О термине «синкретизм» в языке и речи [Текст] / Л. Е. Холодилова // Вопросы терминологии. – Нижний Новгород, 1993. – С. 127-133.
12. Чесноков П.В. Синкретизм статистический и динамический [Текст] / П. В. Чесноков // Сб. ст. научно-методического семинара TEXTUS. – Ставрополь, 2005. – С. 27-30.
13. Чеснокова Л.Д. Проблема членов предложения в теоретическом и методическом аспектах: Учеб. пособие по спецкурсу. – Таганрог: ТГПИ, 1996. – 210 с.
14. Штайн К. Э. Переходность и синкретизм в свете деятельностной концепции языка [Текст] / К. Э. Штайн // Сб. ст. научно-методического семинара TEXTUS. – Ставрополь, 2005. – С. 26.
15. Cruse 2000: Cruse, D. A. Meaning in Language: An Introduction to Semantics and Pragmatics. – Oxford University Press, 2000. – 424 pp.

*Поступила в редакцию 02.12.2016 г.*

### REALIZATION OF PECULIARITIES OF “SYNCRETISM – HOMONYMY” AND “SYNCRETISM – POLYSEMY” IN THE PARTS OF THE SENTENCE

*Y. Y. Nalyvaiko*

Conceptual spheres of terms “syncretism”, “homonymy”, “polysemy” at the level of sentence components are defined. The peculiarities of correlation of syncretism, homonymy and polysemy as phenomena of the same group, representing multifunction of sentence syntactical components are specified.

*Key words:* parts of the sentence, multifunctional grammar form, syncretism, syntactical polysemy, syntactical homonymy, syntagmatic polysemy.

**Наливайко Юлия Юрьевна**

Кандидат филологических наук, доцент.  
Донецкий национальный университет.

**Nalivaiko Yulia Yurievna**

Candidate of Philology, Associate Professor.  
Donetsk National University.  
e-mail: nalivaykopou@mail.ru

УДК 81'27

## СОЦІОМОВНИЙ СТЕРЕОТИП: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

© 2016. *І. О. Кудрейко*

Рассмотрено стереотип в социолингвистическом аспекте, определены его основные признаки, предложена авторская дефиниция социоязыкового стереотипа.

**Ключевые слова:** социоязыковой стереотип, профессионализмы, родной язык, жаргон, жаргонизмы.

В останні десятиліття посилилося зацікавлення науковців до вивчення проблеми стереотипу. Стереотип у різних аспектах і визначеннях мають соціологи, психологи, етнопсихологи, психолінгвісти, лінгвісти (У. Ліппманн, І. Кон, Г. Тажфел, Ю. Апрусян, Є. Барминський, В. Рижков, Ю. Сорокін, Ю. Прохоров, С. Толста, Л. Гусякова та ін.) та ін. Особливо важливим є дослідження у лінгвістичному аспекті, зокрема соціолінгвістичному, що зумовлює актуальність досліджуваної проблеми.

**Метою** роботи є дослідження феномену соціомовного стереотипу.

Мета передбачає розв'язання таких завдань: 1) простежити еволюцію поглядів на феномен стереотипу; 2) встановити диференційні ознаки соціомовного стереотипу; 3) з'ясувати типові вияви соціомовних стереотипів на території міст Донеччини.

Дослідження феномену соціомовного стереотипу вимагає дефініції цього поняття, встановлення його диференційних ознак, оскільки без належного визначення соціомовного стереотипу важко досліджувати його вияви в певних соціальних групах.

**Основна частина.** Вважається, що термін „стереотип” виник у друкарстві, де стереотипом називають металеву, гумову або пластмасову копію друкарського набору, що постає основою для друку багатотиражних і повторних видань [10, с. 293].

До наукового обігу вперше термін «соціальний стереотип» увів на початку ХХ століття (1922 р.) американський публіцист У. Ліппманн. Науковець зазначав, що стереотип – це «упорядковані, схематичні, детерміновані культурою «картинки світу» в голові людини, які економлять її зусилля під час сприйняття складних соціальних об'єктів і захищають її ціннісні позиції і права» (цит. за: [15, с. 68]).

Уточнив це поняття А. П'єрон, який зауважував, що стереотип – це готова думка щодо представників певної людської спільноти (цит. за: [14, с. 196]).

У такому розумінні стереотипу виділяються дві основні його риси – детермінованість культурою і бути засобом економії трудових зусиль і, відповідно, мовних засобів. Якщо алгоритми розв'язання математичних задач економлять мислення людини, то стереотипи «економлять» саму людину [12, с. 57], її сили.

Стереотипи виникають, зазвичай, під впливом двох чинників: конкретизації (прагнення до пояснення абстрактних, складних понять через якісь реальні образи, доступні й зрозумілі для індивіда і всіх членів певної групи) і спрощення (виділення однієї або декількох ознак, які є ґрунтовними для розкриття складного поняття) [8, с. 133]. Проте, як зазначає Є. Бартмінський, домінують у стереотипі може стати будь-яка, а не тільки логічно головна ознака (цит. за: [12, с. 60]).

Під стереотипом розуміють певні уявлення або образи, що передають, відображають той або інший об'єкт (явище, факт, тип людей та ін.) у стислій, виразній

формі і мають широке розповсюдження у суспільстві загалом і у певному соціальному середовищі зокрема [2, с. 69].

Н. Стукаленко, О. Семендяєва зауважують, що стереотип є суперфіксованим і суперстійким уявленням про об'єкт чи категорії об'єктів (явищ, процесів) дійсності, що утримується у свідомості окремих осіб або цілих соціальних груп (цит. за: [14, с. 73]).

В. Красних наголошує, що стереотип є певною структурою ментально-лінгвального комплексу, що формується інваріантною сукупністю валентних зв'язків, які належать відповідній одиниці і репрезентують концепт феномена, що стоїть за даною одиницею (цит. за: [12, с. 57]).

У лінгвістиці під терміном «мовний стереотип» розуміють: 1) вербальне відображення переконань, спрямованих на суспільні групи або на індивіда як представника цієї групи – мовний стереотип у вузькому розумінні (У. Каустхофф, К. Писаркова); 2) вербально виражене узагальнення образів будь-яких конкретних предметів або абстрактних понять – мовний стереотип у широкому розумінні (Є. Бартмінський); 3) стійке висловлення, стійке порівняння (В. Маслова).

І. Жилкін наголошує, що мовні стереотипи – це часто вживані одиниці мови, що постають мовленнєвими формами відбиття упорядкованих виявів стану справ і явищ. Мовні стереотипи спрощують мисленнєві й пізнавальні процеси і часто є емоційно забарвленими [2, с. 70].

Г. Клаус вважає, що «мовним стереотипам притаманний характер субпрограм, що включаються разом або окремо у процес мислення... Мовні стереотипи відносно самостійні. Вони виникають під час формування мисленнєвих стереотипів, але, набуваючи певної самостійності, впливають на мислення, тому що мовні вирази довговічніші за висловлений ними мислительний зміст» (цит. за: [2, с. 71]).

Т. Радбіль зазначає, що мовний стереотип являє собою «мовленнєве відбиття стійкого типізованого уявлення, за своєю природою неусвідомлюваного, що однозначно визначає спосіб звичного (узуального) ставлення до будь-якого явища навколишньої дійсності або його оцінки під впливом колективного досвіду носіїв мови» [16, с. 302].

Можливо, стереотипізація на вербальному рівні є ідеологічно зумовленою стандартизацією мовленнєвих засобів. Стереотипи у мовній формі – це своєрідна матеріальна оболонка, у межах якої зосереджено ідеологічний зміст [2, с. 70].

Є. Яковлева наголошує, що «під час накопичення досвіду у мовця формуються узагальнені енциклопедичні знання про типові, стандартні явища (ситуації), що виникають за певних умов. Кожну таку галузь знань слід називати стереотипом» (цит. за: [16, с. 302]).

Багато науковців [Кон 1968, Гусякова 1977, Семендяєва 1986, Силинський 1991, Апресян 1995, Толстая 1995] зазначають, що стереотип – це перш за все певне уявлення про дійсність або її елементи з позиції «наївної», повсякденної свідомості (цит. за: [15, с. 72]).

В. Красних зауважує, що за цим визначенням стереотипу будь-яка мовна одиниця є стереотипом, стереотипним образом, а вся асоціативно-вербальна мережа являє собою «стереотипне поле», яке репрезентує концептосферу тієї або іншої національно-лінгво-культурної спільноти [5, с. 181].

Прихильником цієї ідеї є також Є. Бартмінський, який вважає, що мовний стереотип стосується будь-якого об'єкта зовнішнього світу як його образ, «суспільна думка», а своєрідність розуміння мовної картини світу пов'язана не стільки з її

віднесенням до ментальної категорії колективної свідомості, скільки до сфери мовної семантики (цит. за: [15, с. 72]).

З цього визначення видно, що кожна мовна одиниця є стереотипом.

Н. Сологуб наголошує, що стереотип – це слово, мовний зворот, що повторюється без змін, автоматично, як усталена формула, мовний шаблон; трафарет [18, с. 648].

Докладно описує групові шаблони Л. Крисін, який зазначає, що групові шаблони є яскравим прикладом мовленнєвої специфіки тієї чи іншої групи, її відмінностей від інших соціальних груп. Подібно до того як у процесі спільної діяльності у людей виробляються певні стереотипи поведінки, регулярність комунікативних контактів між членами групи сприяє формуванню певних мовленнєвих шаблонів [7, с. 482].

Е. Сепір вважав, що «мова і шаблони нашої думки нерозривно між собою переплетені, вони якоюсь мірою являють одне й те саме... Внутрішній зміст усіх мов однаковий... Лише зовнішня їхня форма нескінченно різноманітна» (цит. за: [15, с. 4]).

Аналіз різних поглядів на стереотипи, його мовні, соціумні, психологічні, соціокультурні (Ю. Прохоров), емпічні та інші вияви, уможлиблює встановлення кваліфікаційних параметрів соціомовного стереотипу. Найприйнятнішим виступає розгляд стереотипу як одиниці ментально-соціолінгвального комплексу мовної особистості певної соціальної групи, що реалізується в стандартних ситуаціях спілкування (діяльності) цієї групи і постає усталеною маркувальною локальною асоціацією щодо певної ситуації. Водночас, стереотип виступає як унормована та унормована одиниця мовленнєвого спілкування певної соціальної групи, виявляючись у формах мовленнєвих кліше або вербальних/невербальних штампів свідомості.

Отже, соціомовним стереотипом є мовна одиниця ментально-соціолінгвального комплексу представника певної соціальної групи (за віком, фахом, освітою, уподобаннями), що використовується у стандартній ситуації спілкування для певного соціуму, соціальної групи.

Ж. Вандрієс, описуючи мову у межах одного міста, Парижа, зазначав, що мови ніби нашаровуються одна на одну; мова салонів – це не мова казарми, мова буржуа – це не мова робітників; є жаргон суддів, є арго передмість. Ці мови часто настільки відмінні, що можна прекрасно знати одну з них, зовсім не розуміючи іншої. Розмаїття цих мов залежить від складності суспільних відносин. А оскільки рідко буває, щоб окремий індивід жив замкнено в межах однієї тільки суспільної групи, то майже немає мови, котра не поширювалася б на різні групи. Кожний член групи, змінюючи місцезнаходження, несе з собою мову своєї групи, і його мова впливає на мову сусідньої групи, до якої він входить (цит. за: [13, с. 128 – 129]).

Різні соціальні групи за статусом, освітою, статтю, віком, уподобаннями в різних ситуаціях спілкування, здійснюючи перемикання коду, використовують, як зауважує Г. Золотова, «кліше і штампи середовища, у якому вони мешкають і до якого тяжіють; для одних – це різні молодіжні угруповання, для інших – партійно-суспільні кола, або ж професійно-ділові, військові, спортивні (цит. за: [7, с. 498]).

І, як результат, наголошує Г. Золотова, – штампи міліцейських протоколів у телевізійному інтерв'ю, «канцелярські» шаблони в повсякденному мовленні, звороти, характерні для технічних інструкцій – у звертаннях водія тролейбуса до пасажирів тощо (цит. за: [7, с. 499]).

Соціомовні стереотипи як показник належності до тієї чи тієї соціальної групи, характерні таким мовним формам як професійний жаргон, молодіжний жаргон, груповий жаргон.

В. Винник називає жаргоном один із різновидів соціальних діалектів, що відрізняється від загальноживаної мови використанням специфічної експресивно забарвленої лексики, синонімічної до слів загального вжитку, фразеології, іноді й особливостями вимови [1, с. 182].

У лінгвістичному аспекті сучасні професійні жаргони неоднорідні. У них можна виділити дві групи комунікативних засобів: 1) засоби, що збігаються з одиницями загальнонаціональної мови і являють собою основу лексичної і граматичної будови професійних жаргонів; 2) арготичні слова та звороти, що частково дублюють офіційно прийняті у певній спеціальній мовній формі терміни, які не мають офіційних термінологічних відповідників [6, с. 68].

Співвідношення цих двох компонентів у професійних жаргонах неоднакове. Тут спостерігається така закономірність: чим вищий рівень професіоналізації, тим специфічнішим є відповідний професійний жаргон і тим менше він схильний до будь-яких впливів ззовні [7, с. 402].

Характерним виявом соціомовних стереотипів на території промислових міст Донеччини є активне використання професійної лексики (професіоналізмів) шахтарів, металургів, тому що ці професії дуже поширені на досліджуваній території.

Одним із виявів соціомовних стереотипів є молодіжний, учнівський жаргон, що поширений у відповідному середовищі. Для цього пласту характерні такі елементи, що оживлюють мовлення. Це виявилось під час нашого анкетування (див: [10]).

Щодо молодіжних жаргонів, то від професійних вони відрізняються наявністю сталих зворотів, пов'язаних з особливостями студентського, шкільного, робочого життя молоді.

Б. Серебренніков зазначав, що слово студентського сленгу, на відміну від професійної лексики, не викликає особливої необхідності. Немає ніякого сенсу створювати особливу назву для студента індустріального інституту або технікуму. Коли ж з'явилася специфічна назва *індус*, то основним стимулом його появи було прагнення створити щось більш виразніше, яскравіше, глузливіше, те, що привертає більше уваги [17, с. 483].

Проте для найактуальніших фактів і понять у молодіжному побуті та свідомості, створюються визначення, які деталізують те, що немає окремих відповідників у літературній мові.

Власні специфічні мовні одиниці притаманні й родинній мові. Аналіз засвідчив, що, очевидно, є всі підстави віднести такі утворення до сімейного жаргону.

А. Байкулова зазначає, що родинною мовою називається домашня розмовна мова людей, які мешкають разом і є або кровними родичами, або мають близькі стосунки (цит. за: [4, с. 278]).

Ю. Зборовський під родинною мовою розуміє повсякденну мову середньої особи або осіб, різних за віком, різних професій, різного статусу та різного освітнього рівня, які мешкають разом, як родина (цит. за: [19, с. 75]).

Л. Крисін зауважує, що мова в родині є не лише засобом спілкування, за допомогою її реалізується опозиція «своє/чуже»: певні одиниці (слова, звороти, конструкції, нарівні з номінативною й оціночною функціями) набувають властивостей символу приналежності мовця до певної групи [6, с. 82].

Сімейну маркованість мовних засобів спостерігаємо на лексичному рівні, кожна родина, як і мовна спільнота людей, поєднаних за віком, фахом, уподобаннями, має власний «родинний словник». Анкетування підтвердило, що для Донеччини особливим



виявом «внутрішньої сімейності» є використання української мови, зокрема привнесення в її мелодіку певних регіоналізмів, професіоналізмів, засобів вираження інтимності (це засвідчено у 30% анкетованих респондентів 30-50-тирічного віку) (див:[3; с. 9]).

**Висновки.** Отже, соціомовні стереотипи – це специфічні мовні одиниці ментально-соціолінгвільного комплексу представників тієї чи тієї соціальної групи, появи яких сприяли тривалі мовні контакти між членами певної групи.

Соціомовні стереотипи, уживані в певних соціальних групах, крім опозиції «своє/чуже», становлять систему, елементи якої пов'язані як між собою, так і з компонентами інших соціомовних стереотипів, представниками яких є мовці, що входять до складу різних соціальних груп залежно від соціальної ролі, яку доводиться виконувати в певній комунікативній ситуації. Дослідження соціальних ролей мовців, соціомовного стереотипу комунікативної поведінки представників певних соціальних груп вимагають глибшого теоретичного та прикладного дослідження.

### СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Винник В.О. Жаргон // Українська мова: Енциклопедія. – Вид. 2-ге. – Київ: Вид-во «Українська енциклопедія» ім. М.П. Бажана, 2004. – С. 182 – 183.
2. Жилин И.М. Ложные стереотипы в буржуазной пропаганде // Функционирование языка как средства идеологического воздействия. Сб. научн. тр. – Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 1988. – С. 60 – 79.
3. Загнітко А.П., Кудрейко І.О. Білінгвізм і мовна компетенція // Компетентісно орієнтована освіта: досвід, проблеми, перспективи // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції у м.Донецьку, 5-6 листопада 2008 року: російською та українською мовами. – У 3-х томах. – Т. 1. – Донецьк: Каштан, 2008. – С.60 – 70.
4. Занадворова А.В. Отражение социальной дифференциации языка в языковой жизни малых социальных групп (на примере семьи) // Современный русский язык: Социальная и функциональная дифференциация / Рос. академия наук. Ин-т русского языка им. В. В. Виноградова. – М.: Языки славянской культуры, 2003. – 568 с.
5. Красных В.В. этнопсихолінгвістика и лингвокультурология: Курс лекций. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2002. – 284 с.
6. Крысин Л.П. Социолінгвістические аспекты изучения современного русского языка. – М.: Наука, 1989. – 188 с.
7. Крысин Л.П. Русское слово, своё и чужое: Исслед. по соврем. рус. яз. и социолінгвістике / Л.П. Крысин. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 883 с.
8. Крысько В.Г. Этническая психология: Учебн. пособие. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 320 с.
9. Кудрейко І. Соціолінгвістичні типи внутрішньо містечкового мовлення: кількісний, якісний аспекти // Лінгвістичні студії: Зб. наук. праць. Випуск 16 / Укл.: А. Загнітко (наук. ред.) та ін. – Донецьк: ДонНУ, 2008. – С. 303 – 310.
10. Кудрейко І. Сучасні вияви і тенденції соціолінгвістичної ситуації в Донеччині // Лінгвістичні студії [Текст]: зб. наук. праць / Донецький нац. ун-т; наук. ред. А. Загнітко. – Донецьк: ДонНУ, 2009. – Вип. 19. – С. 242 – 246.
11. Локшина С.М. Стереотип // Краткий словарь иностранных слов. – Изд. 2-е стереотипное. – М.: «Сов. Энциклопедия», 1968. – С.293.
12. Маслова В.А. Когнитивная лингвистика: Учебное пособие / В.А. Маслова. – Минск: ТетраСистем, 2004. – 256 с.
13. Мацюк Г. До витоків соціолінгвістики: Соціологічний напрям у мовознавстві: Монографія. – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2008. – 432 с.
14. Налчаджян А.А. Этнопсихология. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 381 с.
15. Прохоров Ю. Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. Изд. 3-е, стереотипное. – М.: Едиториал, 2003. – 224 с.
16. Радбиль Т.Б. Основы изучения языкового менталитета : Уч. пос. / Т.Б. Радбиль. – М.: Флинта: наука, 2010. – 328 с.

17. Серебrenников Б.А. Социальная дифференциация языка // Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка. – М.: Наука, 1970. – 603 с
18. Сологуб Н.М. Стереотип // Українська мова: Енциклопедія. – Вид. 2-ге. – Київ: Вид-во «Українська енциклопедія» ім. М.П. Бажана, 2004. – С. 648.
19. Handke K. Socjologia języka. – Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA, 2008. – 383 p.

*Поступила в редакцію 05.12.2016 г.*

#### SOCIAL-LINGUISTIC STEREOTYPE: THEORETICAL ASPECT

***I. A. Kudrejko***

The article deals with the stereotype in social-linguistic aspect, its main features are characterized, the author's definition of social-linguistic stereotype is suggested.

***Key words:*** social-linguistic stereotype, professionalism, a family language, jargon, slang.

**Кудрейко Ирина Александровна**

Кандидат филологических наук

Донецкий национальный университет

Заведующий кафедрой украинской филологии и прикладной лингвистики

**Kudrejko Irina Alexandrovna**

Candidate of Philology

Donetsk National University

Head of Ukrainian Philology and Applied Linguistics Department

E-mail: kudrejko@mail.ru

УДК 82.0

## ЭЛЕМЕНТЫ МАГИЧЕСКОГО РЕАЛИЗМА В РОМАНАХ ДИНЫ РУБИНОЙ

© 2016. И. В. Логвинова

В статье проанализированы выходящие за рамки собственно реализма эпизоды в романах Дины Рубиной «Почерк Леонардо», «Белая голубка Кордовы», «Русская канарейка», «Синдром Петрушки». Такие эпизоды, по мнению автора, могут быть охарактеризованы как элементы магического реализма в творчестве Д. Рубиной, характерные для ее индивидуального стиля.

**Ключевые слова:** Дина Рубина, русская литература, магический реализм, фантастический реализм.

Проблемы магического реализма привлекают внимание многих исследователей не только искусства и литературы начала XX в., когда этот термин впервые появился для обозначения разнородных явлений искусства этого времени [1], но и исследователей современной русской литературы [2; 3]. Отчасти, как отмечает А. А. Гугнин, термин «магический реализм» сближается с сюрреализмом (во Франции) [4], также им обозначается попытка художника «снова соединить распавшийся и обособившийся мир предметов и человеческих отношений, вдохнуть в него смысл, создавая тем самым новую модель взаимосвязей мира и человека» [4, с. 489]. Поэтому напрашивается вывод, что магический реализм – это явление, родственное романтизму. В одной из своих статей [5] мы уже писали о том, что, вслед за А. С. Пушкиным, можно толковать реализм как истинный романтизм. Но А. С. Пушкин имел в виду народность и историзм романтизма (реальность как объективная данность), а в данном случае при осмыслении проблемы магического реализма имеется в виду изображение тех нитей и связей, которые делают реальность осмысленной (реальность как объективная и в то же время субъективная данность). Ф. М. Достоевский тоже считал, что идеализм – это более подлинный реализм [6], и называл свой реализм фантастическим.

Романтический взгляд на мир нельзя назвать полностью фантастическим, лишенным реальной основы. Романтики изображают ту же самую объективную реальность, что и реалисты, но при этом «оживляют» ее субъективным взглядом на то, как связаны между собой внешне не связанные события, люди, вещи. Так, ранние немецкие романтики (Л. Тик, Новалис и др.) изображали реальность наполненной волшебством вечно творящей и вечно изменчивой жизни, отчего она выглядела приукрашенной, сказочной, местами фантастической. В этом сказывалось увлечение идеями Шеллинга, фольклором. Поздний немецкий романтизм (Гофман) изображает действительность раздвоенной, распавшейся на два мира – низменный, инертный мир обывателей и высокий мир художников (например, «Записки кота Мура»). Однако, в основе романтической картины мира лежит та же реальность, что и в основе реалистической. Позволим себе предположить, что разница в данном случае между романтической и реалистической картинами мира лежит в способе оценки самой реальности с позиций идеализма и материализма. Материалистическая точка зрения не признает существования в реальности того, что не укладывается в привычную обывательскую картину мира. Идеалистическая точка зрения допускает, по Шеллингу, реальность всего возможного. Отсюда, вероятно, и берет свое начало магический реализм, как сближение с романтизмом. Если присмотреться внимательно к истории реалистического романа в русской литературе, то можно заметить, что романтический

(идеальный) элемент из русского реализма, по крайней мере у нескольких авторов, никогда не исчезал. Этот элемент, например, есть у А. С. Пушкина в «Пиковой даме», у Ф. М. Достоевского в «Преступлении и наказании», у Н. В. Гоголя в «Вечерах на хуторе близ Диканьки» и Петербургских повестях, в романе А. Белого «Петербург», в произведениях М. А. Булгакова, В. В. Набокова и т. д. В отличие от полностью магического представления о реальности у Г. Г. Маркеса в романе «Сто лет одиночества», где все события представляются органичными, в немецкой романтической литературе обязательно есть люди, которые чего-то чудесного не видят, потому что они филистеры. Пожалуй, в этом и разница между тем, как видит мир реалист, и как его видит романтик. У романтика Л. Тика в пьесе «Принц Цербино» не все герои способны различать голоса деревьев и птиц. Однако, например, у реалиста М. Булгакова в романе «Мастер и Маргарита» все видят фокусы Воланда и его свиты и воспринимают все необычные события как реальные, происходящие здесь и сейчас. Точно также у Д. Рубиной.

В романе Д. Рубиной «Почерк Леонардо» мы видим элементы магического реализма при описании необыкновенных способностей Нюты Нестеренко, оставшейся без родителей. Она левша, пишет зеркальным почерком. Но только этих характеристик недостаточно для того, чтобы представить себе ее внутренний мир. Поэтому писательница описывает странные явления, происходящие с ней, как нечто само собой разумеющееся и непонятное только самой Нюте (например, эпизод, где она незамеченной проходит мимо билетных кассиров): «А Нюта в вестибюле цирка привалилась спиной к колонне, чтобы устоять на ослабевших ногах, - взмокнула, хоть отжимай... Она тоже не могла бы сказать, как это сейчас получилось и почему старухи, глядя на нее, ее не задержали. Правда, она приказала себе стать *изнутри* прозрачной, то есть, не отводя глаз, смотрела пристально в *собственные зеркала*, и ощутив в ушах покаяние, поняла, что надо сережки снять...» [7, с. 182]. Еще один яркий пример магического реализма – сцена ухода Нюты в параллельное пространство, символизирующая ее смерть в физическом мире (после этой сцены будет еще одна – где она приходит к замерзшему в своей машине другу, музыканту, играющему на фаготе, и уводит его с собой): «Ну, что ж, сказала она себе. Села на мотоцикл, вывела его со стоянки и, разогнав до предельной скорости (Христина заорала благим матом: «Нюта, нэ ходь туды!!! Нэ ходь туды-и-и-и!!!»), на середине моста Картье вздернула на дыбы и, вылетев поверх ограды, понеслась по зеркальному коридору между черным, сверкающим огнями заливом Святого Лаврентия и черным заливом золотого салютного неба...» [7, с. 536].

Магическая реальность проявляет себя и в других романах Д. Рубиной. Чудесным образом происходят встречи героев с их родственниками, о которых они ничего не знали. И в этом нет ничего необычного, ведь в жизни люди, задумываясь над каким-то важным для себя вопросом, отмечают, как в это время им в руки попадают как будто случайно нужные книги по этому вопросу, или им встречаются совершенно случайно люди, которые помогают на этот вопрос ответить. Точно так же и в романе «Русская канарейка» главный герой Леон Этингер, выполняющий секретное задание израильских спецслужб, случайно встречает свою дальнюю родственницу, которая оказывается тесно связана с преступниками, на след которых он долго не мог выйти, неожиданно слышит песню о Портофино, куда ему вскорости предстоит отправиться, чтобы выйти на след «Казаха» Гюнтера. Там есть один эпизод, в котором соединяются судьбы всех героев романа. Находясь в доме своих потенциальных врагов, Леон находит книгу своего прадеда, в которой знакомый антиквар оставил для него

предупреждение о смертельной опасности: «...Он держал в руках прадедову книгу, напечатанную в типографии полоумного графа Игнация Сцибор-Мархоцкого, книгу-курьез, без начала и конца, ошибку переплетчика, а может, придурь вольнодумца-деспота, благодетеля малых сих в государстве Миньковецком... На обложке – старинной кириллицей <...> дурацкое название: «Несколько наблюдений за певчими птичками, что приносят молитве благость и райскую сладость». Следы скольких же пальцев хранит переплет этой книги, и среди прочих – его прапрадеда, николаевского солдата Никиты Михайлова, и прадеда его, Большого Этингера... Отпечатки Яшиных пальцев и пальцев Николая Каблукова... Следы жестких рук Якова Блюмкина, купца-разведчика Якуба Султан-заде, отпечатки осторожных пальцев умного антиквара Адила, коснувшегося этой книги в последние минуты своей жизни...» [8, с. 154-155].

В романе «Белая голубка Кордовы» главный герой, художник Кордовин, убегая от преследователей в Кордову, встречается там со своей родственницей, о которой он ничего не знал. До этого в романе упоминался старинный кубок, один из двух кубков, о которых семейная легенда гласила, что их сделал один родственник и подарил двум братьям, чтобы они не разлучались. Но братьев судьба разбросала по разным странам. И вот каким-то совершенно магическим образом Кордовин решил заехать в Кордову, где он ни разу не был до этого, словно сама судьба его туда привела и он прочел надпись на втором кубке: «На старинном комод, инкрустированном слоновой костью, уютно, словно из него и произрастал, словно воскрес, всплыл из барахольных завалов старого мошенника Юрия Марковича, словно вынырнул из плена инквизиторских снов и больного бреда, - буднично стоял его наследный субботний кубок. Его пожизненный кошмар. Его преступление. Его утраченный удел...» [9, с. 664].

В романе «Синдром Петрушки» [10] речь идет о таинственном родильном идоле, о полуфантастической истории любви. Историю находки потерянной куклы-Корчмаря, внутри которой находится рыжеволосый Петрушка, также можно назвать элементом магического реализма.

Элементы магического реализма в романах Д. Рубиной помогают связать внешне разрозненные и не относящиеся друг к другу факты в единое целое. Их объединяет герой, к биографии которого они имеют непосредственное отношение.

Таким образом, элементы магического реализма помогают автору выстроить целостную картину мира в своем произведении.

Нужно также отметить, что в произведениях современных писателей очень часто встречаются элементы магического реализма, в которых автор стремится отразить подлинную картину мира, т. е. уникальную, субъективную (объективного описания мира оказывается недостаточно для того, чтобы передать событие во всей полноте). Можно сказать, что в данном случае мы имеем дело с развитием реализма в сторону романтическую или еще более реалистическую, поскольку романтическое видение мира добавляет к внешнему его описанию доверие ко всему необыкновенному, волшебному, таинственному, что как будто случайно вторгается в жизнь человека, а на самом деле никогда из этой жизни не исчезало, находясь при ней незаметным спутником. Очень часто, как, например, в романах Д. Рубиной, детективная канва произведения придает правдоподобность необычным, иногда таинственным событиям. Жанр детектива позволяет воспринимать неслучайные случайности как данность (например, как в романах М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» и А. Перес-Реверте «Фламандская доска»). Данные выводы позволяют поставить вопрос о том, можно ли считать Д. Рубину на основании того, что ее романы пронизаны элементами магического реализма, представительницей литературы магического реализма.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Кислицын К. Н. Проза С.А. Клычкова: поэтика магического реализма. Автореферат дисс. на соискание ученой степени к. филол. н. М., 2005.
2. Шамсутдинова Н. З. «Магический» реализм в современной британской литературе (Анжела Картер, Салман Рушди). Автореферат дисс. на соискание ученой степени к. филол. н. М.: МГУ, 2008.
3. Калита И. В. Магические реминисценции в творчестве Дмитрия Липскерова. М.: Дикси Пресс, 2015. 272 с.
4. Гугнин А. А. Магический реализм // Литературная энциклопедия терминов и понятий / Гл. ред. и сост. А. Н. Николюкин. М.: Интелвак, 2003. Стб. 489-492.
5. Логвинова И.В. Йенский романтизм и эстетика А.С. Пушкина (Соотношение романтизма и реализма в русской литературе XIX века) // Логвинова И. В. Романтизм немецкий и русский. Избранные статьи. Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing, 2016. S. 16-25.
6. Джоунс М. В. Достоевский после Бахтина. Исследование фантастического реализма Достоевского. СПб.: Академический проект, 1998. 256 с.
7. Рубина Д. Почерк Леонардо. М.: Эксмо, 2014. 576 с.
8. Рубина Д. Русская канарейка. Блудный сын. М.: Эксмо, 2015. 480 с.
9. Рубина Д. Белая голубка Кордовы. М.: Эксмо, 2014. 704 с.
10. Рубина Д. Синдром Петрушки. М.: Эксмо, 2012. 496 с.

*Поступила в редакцию 02.12.2016 г.*

## ELEMENTS OF MAGICAL REALISM IN THE NOVELS BY DINA RUBINA

### *I. V. Logvinova*

The article analyses the scenes in the novels by Dina Rubina, such as “Handwriting Leonardo”, the “White Dove of Cordoba”, “Russian Canary”, “the Parsley Syndrome”, which are beyond the boundaries of actual realism. The author characterizes such episodes as the elements of magical realism in the works of D. Rubina, typical of her individual style.

**Key words:** Dina Rubina, Russian literature, magic realism, fantastic realism.

### **Логвинова Ирина Владимировна**

Кандидат филологических наук

Московский государственный институт музыки им. А. Г. Шнитке

Преподаватель кафедры философии, истории, теории культуры и искусства

### **Logvinova Irina Vladimirovna**

Candidate of Philology

Moscow State Institute of Music named after A.G. Schnittke

Lecturer, Department of Philosophy, History, Theory of Culture and Art

E-mail: logrina@gmail.com

УДК 81:(047.1): (055)

## ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ФАКТУАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИИ В ЗАГОЛОВКАХ НОВОСТНЫХ МЕДИАТЕКСТОВ: ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

© 2016. Н. М. Стеценко

---

В статье выделены и проиллюстрированы компоненты содержательно-фактуальной информации, которые используются в заголовках новостных медийных текстов вследствие реализации речевого воздействия через информирование: высокая степень клишированности; отсутствие дескриптивности; использование терминологии; широкое употребление имен собственных, количественных элементов, сегментированных конструкций; цитирование.

**Ключевые слова:** новостные медиатексты, речевое воздействие, клишированность, сегментированные конструкции, количественные.

---

Стремление к объективности и нейтральности излагаемой информации как функционально-жанровая особенность новостных (информационных) медийных текстов находит выражение в различных языковых средствах, которые подчеркивают дистанцию между личностью автора и публикуемым материалом (З. Вайшенберг, Ю. С. Воротникова, Ф. Т. Грозданов, Т. Г. Добросклонская, К. Д. Кирия, М. Л. Ковальчукова, А. В. Колесниченко, О. Р. Лащук, Ю. В. Шемелина и др.).

Констатация факта, которая является самым распространенным типом речевой деятельности в новостных медиатекстах [1, с. 297], реализуется посредством компонентов содержательно-фактуальной информации (точные данные о фактах, последовательности событий, их участниках, времени и месте действия и пр.) [2]. Поскольку новости в общем потоке медиainформации всегда преобладают по объему над прочими жанровыми разновидностями текстов, а от корректности освещения фактологических данных в них зависит жизнь современного человека и общества в целом, *актуальным* заданием для медиалингвистики представляется исследование особенностей содержательно-фактуальной информации новостных медиатекстов в аспекте воздействия на читательскую аудиторию.

*Объект* нашего исследования – русскоязычные новостные медиатексты украинских печатных и электронных СМИ. *Предметом* исследования являются компоненты содержательно-фактуальной информации новостных медиатекстов украинских русскоязычных СМИ. *Цель* работы: исследование особенностей содержательно-фактуальной информации заголовков новостных медиатекстов в прагматическом аспекте.

Речевым воздействием в широком смысле называют любое общение, взятое в аспекте его целенаправленности, целевой обусловленности, описанное с позиций одного из коммуникантов [3, с. 3]. Исследователи утверждают, что воздействие присутствует в каждом акте коммуникации [4, с. 7]. Решением вопросов речевого воздействия в лингвистике занимается прагматика.

Исследования языка масс-медиа убедительно доказывают, что новостным медиатекстам воздействующий потенциал присущ в неменьшей степени, чем прочим жанровым разновидностям медиатекстов (Т. С. Дроняева, М. А. Ковальчукова,

Н. Н. Панченко, Т. А. Присяжнюк, А. А. Негрышев, А. Ш. Сафаргалина, С. И. Сметанина, О. О. Сподарец, Н. С. Цыбикова и др.). Так, в работах Т. С. Дроняевой проанализирована система экспрессивных средств в новостных (информационных) текстах [1]; С. И. Сметанина указывает на явления языковой игры в современных информационных материалах [5, с. 177]; интересны наблюдения над стратегией субъективации новостных медиатекстов, представленные в работах О. О. Сподарец [6, с. 3]; А. А. Негрышев в своих работах анализирует способы интерпретации информации в новостях [7] и пр. Такие аспекты исследования новостей (экспрессивизация изложения, явления языковой игры и др.) – следствие либерализации современных масс-медиа, которые используют в новостях средства, являющиеся строевыми элементами текстов иных жанров.

Более характерным и закономерным для новостного дискурса видом речевого воздействия, обусловленным канонами новостных жанров, является воздействие через информирование. Суть его состоит в сообщении адресату новых фактов действительности, истинность которых подчеркнута нейтральными языковыми средствами. Воздействие через информирование заключается в том, чтобы ввести в поле значений реципиента новые значения, сообщить ему такие новые знания о действительности, на основе которых он изменит свое поведение или свое отношение к этой действительности [8]. Так, в исследованиях Т. А. Присяжнюк подчеркнута, что новостные медиатексты характеризуются манипулятивной и ориентирующей функциями, которые присущи масс-медийному дискурсу в целом, поскольку, сообщая актуальную информацию, данные тексты реализуют цель информационного воздействия на массовую аудиторию [9, с. 206]. Таким образом, для изучения новостных медиатекстов понятие информирования целесообразно не противопоставлять воздействию, а рассматривать как один из его видов.

Заголовочная информация в новостном медийном тексте аккумулирует важнейшие элементы содержания, но ее выделение определяется субъективным мнением автора, который конструирует макроструктуру новостного содержания в зависимости от собственных убеждений [10].

Обобщив исследованные Е. Н. Комаровым характеристики фактуально-логической информации заголовков СМИ, обеспечивающих успешное иницирование процессов моделирования оценочно-поведенческих императивов у реципиентов [11], выделим и проиллюстрируем такие особенности содержательно-фактуальных заголовков новостных медиатекстов в аспекте речевого воздействия: высокая степень клишированности, отсутствие дескриптивности, использование терминологии, широкое употребление имен собственных, количественных элементов, сегментированных конструкций, цитирование.

**Высокая степень клишированности.** Этот признак называется главной особенностью новостных медиатекстов на лексикофразеологическом уровне, поскольку клише охватывают 30-40% от общего числа синтагматических единиц в новостях [12]. Среди них исследователи выделяют собственно клише (словосочетания, которые выступают в номинативной функции, например: *желтая пресса, волна подорожания, стихийное бедствие, политическое убежище*), узуально-клишированные словосочетания (которые характеризуются тематической соотнесенностью, например: *принять закон, закон определяет, в законе установлены, за нарушение предусмотрено*) и устойчивые коллокации (словосочетания, которые не проявляют явно обнаруживаемой тематической соотнесенности, например: *как сообщают компетентные источники, по состоянию на сегодняшний день, приносить прибыль и*



пр.). Языковая стандартизация значительно облегчает реципиенту процессы восприятия новостной информации: «Объявлен победитель президентских выборов в Польше» («Зеркало недели», 22.03.2013); «Янукович требует чрезвычайных мер для борьбы с непогодой» (УНИАН, 24.03.2013); «Рада отклонила закон о развитии производства и потреблении биотоплива» (Интерфакс, 21.03.2013).

**Отсутствие дескриптивности.** Заголовки в новостных медиатекстах не являются дескриптивными, то есть в основном лишены частных характеристик события и субъективной оценочности. Например: «Рада ратифицировала соглашение об упрощении визового режима с ЕС» («АиФ», 22.03.2013); «Россия готова обсуждать варианты поддержки Кипра» («День», 22.03.2013); «В Луганской области горела частная шахта» (УНИАН, 19.03.2013). Выраженные нейтральными языковыми средствами такие суждения коротко и точно передают суть новой информации. Концентрация фактического материала может делать необязательным сопровождение таких заголовков другими элементами заголовочного комплекса, которые могут отсутствовать или состоять только из лида. Например: «Оппозиция зарегистрировала резолюцию о недоверии правительству Азарова – Яценюк» (Интерфакс, 22.03.2013); «МАУ еще не возобновила полеты» (УНИАН, 24.03.2013). В некоторых случаях в фактуальных заголовках происходит опущение глагола-связки, которое способствует эффективности сообщения за счет концентрации слов: «Украинские паралимпийцы – на 2 месте в общем зачете Кубка мира» («День», 22.03.2013); «В Чернигове перебои с поставкой хлеба» («Украинформ», 23.03.2013).

**Использование терминологии.** Применение терминов в заголовке медиатекста имеет особое значение для восприятия новой информации. Будучи соотнесенными с различными тематическими концептосферами, данные лексические единицы координируют внимание реципиента, облегчая процесс восприятия новой информации и выполняют роль указателей отнесения информации к определенным медиатопикам, организующим поток информации СМИ [11]. Например: «ВАСУ к апрелю решит, будет ли рассматривать заявление Власенко» («День», 13.03.2013); «Рада ратифицировала соглашение с ЕС об упрощении визового режима» (УНИАН, 22.03.2013); «Главы МИД ЕС обсудят эмбарго на поставки оружия в Сирию» (Интерфакс, 23.03.2013). Использование автором заголовка аббревиатуры ВАСУ (Высший Апелляционный Суд Украины) позволяет реципиенту дефинировать соответствующую тематическую концептосферу – законодательство. Использование в заголовке одновременно двух и более терминов способствует более точному дефинированию реципиентом тематической концептосферы. Отметим в связи с данной особенностью концепцию использования и удовлетворения, которую выделяют исследователи Дж. Брайант, С. Томпсон, анализируя воздействие СМИ. Данная концепция заключается в том, что в силу индивидуальных различий между членами медиааудитории, каждый отдельный ее член отбирает для себя различные тематические новостные сообщения и по-разному на них реагирует, поскольку сама информация, получаемая из масс-медиа, – это лишь один из многих других социальных и психологических факторов, определяющих выбор со стороны потребителя [13, с. 87].

**Широкое употребление имен собственных.** Данная категория лексики участвует в установлении многочисленных интертекстуальных связей, удерживая внимание реципиента, а также является ключевым элементом новости в аспекте новостной ценности. В заголовочной позиции новостных медиатекстов имена собственные могут быть представлены:

1) именами известных людей (политических и государственных деятелей, ученых, писателей, спортсменов и т.д.): «Янукович, Коморовский и Адер присутствуют на

футбольном матче Польша – Украина в Варшаве» («Укринформ», 22.03.2013); «Герман попросила премьера больше не приглашать в Раду *Королевскую*» («Интерфакс», 22.03.2013);

2) названиями субъектов внешней и международной политики, экономической, культурной и других видов деятельности: «Президент ПАСЕ едет в Украину» («Укринформ», 22.03.2013); «Парламент ФРГ отклонил предложение о дополнительных выплатах бывшим узникам гетто» («Укринформ», 22.03.2013); «Премьер Ливана отправил правительство в отставку» («АиФ», 23.03.2013);

3) названиями географических объектов: «Из-за сильного снегопада Киев закрыли для грузовиков» («Зеркало недели», 22.03.2013); «Водителей, устроивших аварию в Днепропетровске, сегодня арестовали» («КП», 22.03.2013); «Встреча президентов Украины, Польши и Венгрии началась в Варшаве» («Укринформ», 22.03.2013);

4) названиями отечественных политических, государственных, общественных и других организаций и институтов: «Кабмин предлагает законодательно унормировать статус военных резервистов» («Интерфакс», 22.03.2013); «Укртелеком» повышает тарифы на проводное радиовещание» (УНИАН, 22.03.2013); «Рада прекратила депутатские полномочия министра Лебедева» («Интерфакс», 22.03.2013).

**Широкое употребление количественных элементов.** Категория количества, представленная в заголовках новостных медиатекстов словесным и цифровым способом, с одной стороны, всегда производит впечатление объективных и строгих фактов, а с другой стороны, обладает значительным прагматическим потенциалом. Согласно мнению И. Б. Голуб, количественная информация является важнейшим средством усиления экспрессивности речи. Исследователь отмечает: «Числительные, используемые в публицистике, подчас вызывают всплеск эмоций, выступая при этом в своем обычном (неметафорическом) значении... Мы небезразличны к статистическим данным, и нас волнуют сведения об увеличении или уменьшении налогов, показатели борьбы с преступностью, данные расследований террористических актов и т.п.» [14, с. 369]. Соглашаясь с этим мнением, С. И. Симакова в своих работах подчеркивает, что числовые данные в прессе «являются не только источником информации, но и источником воздействия на подсознание реципиента» [15, с. 636], поскольку «цифровые включения выполняют функцию маркеров, привлекающих внимание читателя и откладывающихся в его сознании, а сами объекты исчисления благодаря этому оказываются в сильной позиции и имеют преимущество при восприятии по сравнению с другими единицами текста» [16, с. 130]. Использование категории количества в заголовочной позиции активизирует внимание реципиента, а также служит для подтверждения достоверности факта, вынося на первый план количественные характеристики информации. Например: «Кабмин выделил почти 0,5 миллиона помощи пострадавшим участникам Майдана» (УНИАН, 29.09.2015); «Остаток средств на корреспондентских и транзитных счетах Украины по состоянию на 20 ноября увеличился на 80 млн грн» (УНН, 20.11.2015); «Эстонец выиграл в лотерею более 700 тысяч евро» («КП», 22.03.2013).

**Сегментированные конструкции.** Характерным для интернет-изданий является заголовок, состоящий из двух сегментов, разделенных двоеточием (тире). Один из сегментов такого заголовка традиционно содержит информацию об источнике полученной информации и тематически локализует внимание реципиента, направляя его на восприятие второго сегмента, являющегося носителем основной фактуальной информации: Например: «Эксперт: ЕС может принять сторону Украины в газовом конфликте с Россией» (УНИАН, 26.02.2013); «Крымский спикер: Нас раздражает

украинский язык» («Итоги недели», 08–14.02.2012); «Греко-католическая церковь созрела для патриархата, – Гузар» («День», 14.03.2013).

**Цитирование медиаперсон.** С целью подчеркивания документальности и точности информации автор новостного медиатекста прибегает к цитированию субъектов новостного события, а также использует ссылки на источники информации. Информация, представленная как дословное изложение высказывания медиаперсоны, обладает несомненным авторитетом для восприятия новостей. Факты, подкрепленные чьим-либо личным мнением, становятся более иллюстративны и доказательны для медиапотребителей. Например: «Лидер КНДР приказал превратить южнокорейские острова в *«море огня»*» («День», 14.03.2013); «Азаров: Украина по уровню ВВП находится *«где-то в 1980 году»*» («Зеркало недели», 21.03.2013); «Представительство ЕК в Украине *«решительно осуждает»* атаку топлес феминистки Шевченко на депутата Европарламента Брока» (Интерфакс, 22.03.2013).

Кроме того, ссылка на авторитет медиаперсоны позволяет автору использовать в цитате разнообразные стилистические фигуры. Поскольку зачастую для заголовка журналисты сокращают цитаты, пересказывают их в соответствии со своим коммуникативным намерением, в таком случае говорят о квазицитатах, в которых присутствует известная доля достоверности, но общий смысл трансформирован под углом зрения интерпретирующего события журналиста, а не собственно автора высказывания [17]; подобные заголовки имеют дополнительный оценочный смысл. Например: 1) «Яценюк увидел начало *выхода экономики из тени»*» (заголовок) «Экономика Украины начала *выходить из тени* благодаря снижению налогового давления в целом и ... Об этом сказал премьер-министр Украины...» (текст) (УНИАН, 16.02.2016, 17:15) (сфера-источник – фразеологизм «*быть в тени*» – умирать). 2) «"Медовый" и "яичный" скандалы замешаны на политике – Павленко» (заголовок). «Я лично считаю, что заявления относительно яиц в Израиле и меда, который вывозился в Чехию, являются политически мотивированными», – сказал Павленко» (текст) (Укринформ, 26.01.2016, 11:33) (метафора *замесить скандал на политике*).

Таким образом, форма констатации факта, свойственная новостной информации из общественно-политической и социально-экономической сфер, на уровне заголовочной позиции медийного текста характеризуется рядом особенностей, обусловленных необходимостью закрепить в сознании реципиента уверенность в достоверности получаемых им сведений. Особое значение среди них имеют следующие: высокая степень клишированности, отсутствие дескриптивности, использование терминологии, широкое употребление имен собственных, количественных элементов, сегментированных конструкций, цитирование.

Компоненты содержательно-фактуальной информация в заголовке новостного медиатекста вследствие своей документальности, насыщенности, подчеркиваемой объективности изложения являются одним из способов реализуемого в новостном дискурсе воздействия, сущность которого определяется как воздействие через информирование. Каждый из компонентов содержательно-фактуальной информации новостного медийного текста может стать самостоятельным объектом для более глубокого изучения специфики новостей в динамическом аспекте.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дроняева Т. С. Информационный подстиль / Т. С. Дроняева // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования / ред. М. Н. Володина. М. : Изд-во МГУ, 2003. – С. 290–317.
2. Педагогическое речеведение. Словарь-справочник / под ред. Т. А. Ладыженской, А. К. Михальской. М. : Флинта, Наука, 1998. – 113 с.

3. Речевое воздействие в сфере массовой коммуникации / отв. ред. Ф. М. Березин, Е. Ф. Тарасов. – М. : Наука, 1990. – 136 с.
4. Иссерс О. С. Речевое воздействие / О. С. Иссерс. – М. : Флинта: Наука, 2009. – 224 с.
5. Сметанина С. И. Медиа-текст в системе культуры (Динамические процессы в языке и стиле журналистики конца XX в.) / С. И. Сметанина. – СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 2002. – 383 с.
6. Сподарец О. О. Поликодовость как ключ к новостному политическому медиатексту / О. О. Сподарец // Политическая лингвистика. – 2011. – № 1(35). – С. 171-176.
7. Негрышев А.А. Стандарт и экспрессия в новостном медиатексте: к прагматике композиционной структуры / А.А. Негрышев // Меди@льманах. – 2013. – №2 (55). – С. 40–45.
8. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики /А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1997. – 287 с.
9. Присяжнюк Т. А. Характеристика речевого воздействия в языке информационных газетных сообщений / Т. А. Присяжнюк // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2009. – №.2. – С. 205–207.
10. Дейк ван Т. Структура новостей в прессе / Т. ван Дейк [пер. с англ. С. Ю. Медведевой] // Язык. Познание. Коммуникация. – Благовещенск : БГК им. И. А. Бодуэна де Куртенэ, 2000. – С. 228–267.
11. Комаров Е. Н. Ценностные ориентиры в заголовках французских и российских средств массовой информации: дисс. ... канд. филол.: 10.02.20 / Е. Н. Комаров. – Волгоград, 2003. – 210 с.
12. Добросклонская Т. Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ / Т. Г. Добросклонская. – Москва: Флинта. – 2008. – 202 с.
13. Брайант Дж., Томпсон С. Основы воздействия СМИ / Дж. Брайант, С. Томпсон [пер. с англ. В.В. Кулеба, Я.А. Лебеденко]. – М. : Издательский дом «Вильямс», 2004. – 432 с.
14. Голуб И. Б. Стилистика русского языка / И. Б. Голуб. – М. : Рольф; Айрис-пресс, 1997. – 448с.
15. Симакова С.И. Цифровой контент печатных СМИ и современное общество / С. И. Симакова // Вестник Нижегородского ун-та им.Н.И. Лобачевского. – 2011. – №6(2). – С.633– 637.
16. Симакова С. И. Цифра в газетном тексте (на примере рекламно-информационной газеты «Интересное предложение») / С. И. Симакова // Вестник Челябинского гос. ун-та. – Вып 48. Филология. Искусствоведение. – 2010. – №32 (213). – С.128–131.
17. Клушина Н. И. Общие особенности публицистического стиля / Н. И. Клушина // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования / под ред. М. Н. Володиной. – М. : МГУ, 2003. – С. 269 – 289.

*Поступила в редакцию 02.06.2016 г.*

#### FEATURES OF CONTENT-FACTUAL INFORMATION IN THE HEADLINES OF NEWS MEDIA TEXTS: THE PRAGMATIC ASPECT

*N. M. Stetsenko*

The article identifies and illustrates the components of content-factual information used in the headlines of news media texts in order to render the communicative effect through information. The following components are addressed: an extensive use of clichés; lack of descriptiveness; wide use of terminology, proper names, quantitative elements, segmented structures and citation.

**Key words:** news media texts, speech effects, cliché, segmented construction, quantitatives.

**Стеценко Надежда Михайловна.**

Кандидат филологических наук.

Доцент кафедры русского и украинского языков.

Донецкий национальный технический университет.

**Stetsenko Nadezhda Mikhailovna.**

Candidate of Philology, Associate Professor.

Donetsk National Technical University.

E-mail: stecenkon@ukr.net

УДК 81'37:811.111

## АКТУАЛЬНЫЕ КОНЦЕПТЫ И ИХ ВЕРБАЛЬНОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛО-АМЕРИКАНСКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

© 2016. И. В. Фатьянова

---

В статье проанализированы особенности функционирования актуальных концептов за последние 12 лет в современном англо-американском политическом дискурсе на основе когнитивно-дискурсивного подхода к анализу языковых единиц. В результате исследования определена роль вербализаторов актуальных концептов и их фреймовая модель в когезийной целостности исследуемых текстов современного англо-американского политического дискурса.

**Ключевые слова:** актуальный концепт, политический дискурс, понятийный компонент концепта, фреймовая модель концепта

---

Изучение политического дискурса является одним из актуальных проблем современного языкознания, раскрывая основные принципы политической коммуникации в определенном социуме и акцентируя важность анализа центральных концептов дискурса.

Объектом исследования выступают номинативные единицы, с помощью которых абстрактные концепты POLITICS, POWER, WAR, TERRORISM и эмоциональный концепт FEAR получают языковую объективацию в современном англо-американском политическом дискурсе.

Предметом анализа являются особенности вербализации концептов с помощью нейтральных лексем, конвенциональных словосочетаний, фразеологизмов, а также лексикой, принадлежащей разным регистрам современного английского языка, выявление и анализ которой дали возможность установить лингвокультурологическую специфику исследованных концептов.

Целью исследования является раскрытие лингвокультурологической специфики и обоснование актуализации концептов POLITICS, POWER, WAR, TERRORISM и FEAR в англо-американском политическом дискурсе.

Поставленная цель обусловила необходимость решения таких задач:

- 1) дать определение абстрактным концептам POLITICS, POWER, WAR, TERRORISM и эмоциональному концепту FEAR;
- 2) определить содержание вербализованного в современном английском языке понятийного компонента концептов POLITICS, POWER, WAR, TERRORISM и FEAR путем анализа словарной семантики имен концептов – лексем *politics*, *power*, *war*, *terrorism*, *fear*;
- 3) раскрыть внутреннюю структуру понятийного компонента концептов POLITICS, POWER, WAR, TERRORISM и FEAR с помощью фреймовой модели;
- 4) обосновать взаимозависимость изученных концептов и актуальность употребления в современном англо-американском политическом дискурсе.

Материалом исследования послужили 25000 фрагментов британского и американского политического дискурса равных высказыванию, которые содержат лексические единицы, относящиеся к разным уровням языка (5080 слов, 4709 свободных словосочетаний, 2500 фразеологических словосочетаний и 1093 идиомы), которые представляют концепты POLITICS, POWER, WAR, TERRORISM и FEAR в современном англо-американском политическом дискурсе. Фрагменты получены

методом сплошной выборки из 155 британских и американских изданий СМИ, которые содержат репортажи BBC News и CNN News, освещающие политические события.

Методологической базой исследования является когнитивно-дискурсивный подход, а именно: постулаты семантико-когнитивного анализа, который предусматривает в процессе лингвокогнитивного исследования переход от содержания значения к содержанию концепта при условии особого типа описания – когнитивной интерпретации; выделение понятийного, образного и ценностного компонентов в полевой модели концепта; фреймового представления конститутивных признаков концепта и связей между ними [9, с. 409-419]

Основываясь на понимании дискурса как ментально-речевой деятельности в совокупности процесса и результата, актуального и виртуального, лингвального и экстралингвального, политический дискурс определяется как совокупность всех речевых актов в политических дискуссиях, а также правил публичной политики, которые сформировались согласно существующих традиций и получили проверку опытом.

Описание коммуникации в политическом дискурсе основывается на теории дискурсивного анализа (А. Д. Белова, В. И. Карасик, Е. С. Кубрякова, А. П. Мартынюк, Е. И. Морозова, И. С. Шевченко, Е. И. Шейгал), согласно которой политический дискурс определяется как тип институционального дискурса, который имеет общие зоны с юридическим, экономическим, религиозным, авторитарным видами дискурса.

В. В. Красных выделяет в зависимости от лингвокультуры, к которой принадлежит языковая личность национальный дискурс [5]. Таким образом, в нашем исследовании, анализируется англо-американский политический дискурс [10].

Система концептов политического дискурса – сложная многоуровневая система, созданная концептами политической онтологии, идеологии, аксиологии, имиджелогии. Концепт понимается как многоуровневое ментальное образование, в составе которого выделяются понятийный, образный и ценностный компоненты [9, с. 412]. Концепт – это конгломерат лексико-семантических полей, расширенных культурно-философским значением так, что лексемы в структуре концепта объединены не одной, а несколькими связанными между собой семами. Концептом могут стать только такие лексико-семантические поля, которые называют социально значимые для определенного этноса и человечества в целом понятия, которые дают возможность значениям перейти от соответствующего им фрагмента действительности к сфере идеального, т.е. духовно-ментального.

Ученые исследовали концептуальное пространство политического дискурса, определив дискурсообразующие концепты ГОССУДАРСТВО, НАРОД, смоделирована фреймовая модель для описания их семантической структуры, выявлены универсальные и специфические черты в характере структурирования концептуального пространства политического дискурса и особенности вербализации базовых концептов, установлено, что концептуальное пространство политического дискурса образуют концепты: ГОССУДАРТВО, НАРОД, ВЛАСТЬ, ПОЛИТИКА, ИДЕОЛОГИЯ, КУЛЬТУРА. ОБРАЗОВАНИЕ, НАУКА, ИСКУССТВО и эмоциональные концепты СТРАХ, НЕНАВИСТЬ, СЧАСТЬЕ [4; 5; 7; 8; 9; 13; 14]. В рамках изученной группы концептов выделяются три базовых концепта ПОЛИТИКА, ГОССУДАРСТВО и НАРОД, которые образуют основу политического дискурса.

Мышление является одним из критериев определения особенностей политического дискурса. В целом, это разные концепты, которые получают роль базовых культурных концептов в дискурсе определенной политической партии,

отражая и формируя ее политическую программу. Такими являются (кроме общих, универсальных концептов, таких как ВЛАСТЬ, ПОЛИТИК) этноспецифические, социально-политически обусловленные концепты, которые представляют ведущие ценности политического дискурса: ДЕМОКРАТИЯ, МОНАРХИЯ, ШАРИАТ, ХРИСТИАНСТВО, РАВНОПРАВИЕ, НАЦИЯ, ТЕРРОРИЗМ и др. С одной стороны, такие концепты являются этноспецифическими в смысле их доминирования в дискурсах определенных политических партий, о чем свидетельствуют данные контент-анализа, социологические опросы и т.д. С другой стороны, эти концепты, используя в дискурсах различных партий, получают разную оценку, тем самым акцентируя образные и ценностные компоненты культурного концепта [13, с.11]. К дискурсообразующим концептам относят также концепты СВОБОДА, ВОЙНА, АМЕРИКА, ПРЕЗИДЕНТ [3].

Мы рассматриваем абстрактные концепты POLITICS, POWER, WAR, TERRORISM и эмоциональный концепт FEAR как актуальные концепты современного англо-американского политического дискурса, исходя из того, что «на каждом культурно-историческом этапе жизни социума разнообразные концепты, наличествующие в национальной концептосфере, имеют не одинаковую степень социальной актуальности и информативной активности» [11, с. 71]. В связи с этим, говорят о локализации тех или иных концептов в светлой и темной зонах сознания этноса. Термины «светлая зона сознания» и «темная зона сознания» употребили В. В. Морковкин и А. В. Морковкина при описании функционирования ментально-лингвального комплекса и его ипостасей – мышления, сознания и языка как самоорганизующейся информационной системы, действующей «на основе человеческого мозга» и обеспечивающей «восприятие, понимание, оценку, хранение, преобразование, порождение и передачу информации» [6]. Принимая это, полагаем, что в коллективном сознании этноса также присутствует светлая и темная зоны, в которых локализуются разные по своей социокультурной значимости, а значит, и по своей информативной востребованности концепты.

В светлой зоне сознания наличествуют и функционируют такие концепты, которые являются коллективно осознаваемыми, отражают те экстралингвистические реалии, которые вызывают общественный интерес, отличаются актуальностью и адекватностью конкретной социокультурной ситуации. В темной зоне сознания – концепты, которые, несмотря на их наличие в национальной концептосфере, в определенный культурно-исторический момент коллективно не осознаваемы, социально не востребованы в связи с нерелевантностью тех явлений действительности, которые они отражают. Считается, что информативное содержание светлой и темной зон коллективного сознания подвижно и изменчиво. На разных исторических этапах информационная база этноса видоизменяется, социокультурные концепты, прежде локализованные в темной зоне этнического сознания, попав в фокус социального внимания, могут переместиться в его светлую зону, и, наоборот, утратив социальную значимость, уйти в темную зону сознания этноса [11, с. 71-72].

Проведенное нами исследование показало, что в данный период жизни общества ряд социокультурных концептов, таких как POLITICS, POWER, WAR, TERRORISM, включая эмоциональный концепт FEAR актуализируется в англо-американском политическом дискурсе. Эти актуализированные смыслы входят в число ключевых ментальных единиц, формирующих национальную концептосферу на данном историческом этапе жизнедеятельности этноса. Их вербальным коррелятам в данный синхронный срез свойственна повышенная речевая частотность.

Выбор лексем *politics, power, war, terrorism, fear* как имен соответствующих концептов обосновывается в процессе анализа их синонимического ряда. Результаты дефинитивного и компонентного анализа значений синонимов номинативных единиц свидетельствуют о наличии определенных отличий между членами их синонимического ряда, в семантической структуре которой вместе с совпадением денотативного значения выделяются дифференциальные компоненты [2, с. 8; 10, с. 8; 11, с.8].

При выборе имени концепта необходимо учитывать частотность функционирования лексемы-имени концепта в дискурсе. Так, например, контекстный анализ фрагментов современного англо-американского политического дискурса свидетельствует, что лексема *terrorism*, имя концепта **TERRORISM**, реализуется в большем разнообразии ситуаций по сравнению с членами синонимического ряда, а именно лексема *terrorism* актуализируется в дискурсе в 42% случаев от общего количества 10 000 примеров по сравнению с 21,33% *terror*, 16,02% *violence*, 5,87% *war*, 2,98% *warfare*, 2,76% *reign of terror*, 2,65% *assassination*, 1,21% *massacre*, 1,21% *rebellion*, 0,91% *assault*, 0,71% *intimidation*, 0,52% *coercion*, 0,51% *insurrection*, 0,39% *atrocities*, 0,35% *manslaughter*, 0,26% *fight*, 0,15% *disorder*, 0,03% *revolution*, 0,03% *struggle*.

Указанные критерии, а именно полисеманτικότητα лексем *politics, power, war, terrorism, fear*, их полифункциональность в англо-американском политическом дискурсе, подтверждают адекватность выбора соответствующих номинаций как имен концептов **POLITICS, POWER, WAR, TERRORISM, FEAR**, поскольку эти номинации позволяют передать содержание исследуемых концептов как целостных феноменов в совокупности всех проявлений и аспектов.

Концепт рассматривается как конгломерат, состоящий из ядра, приядерной зоны и периферии. Все именные номинативные единицы, употребляемые для обозначения исследуемых концептов, по-разному выражают основные когнитивные дефиниции. Именные репрезентанты, которые наиболее последовательно раскрывают основные когнитивные дефиниции концепта составляют его ядро. Так, например, номинативное пространство микроконцептосферы **TERRORISM**, сформированное по принципу полевой организации лексики, представляет собой один из обширных фрагментов современной англо-американской картины мира, отличаясь своей целостностью и структурированностью. Выделение ядерной и периферийной зон базового концепта **TERRORISM** проанализированной микроконцептосферы отражает сложную ядерно-периферийную конфигурацию знаний о феномене «терроризм», представленную в виде качественно-референционной модели семантической структуры концепта **TERRORISM**. Данная модель выступает матрицей построения семантики номинаций терроризма. Между конститuentами рассматриваемого пространства выявлены гиперо-гипонимические отношения как разновидность действующей в его границах синонимии. Выделение основных доминант *terrorism, violence, war, lawlessness* в синонимических рядах номинативного пространства *terrorism* позволяет говорить о комплексной природе микроконцептосферы **TERRORISM**, структурированной концептами **TERRORISM, VIOLENCE, WAR, LAWLESSNESS** [10].

Таким образом, номинативное пространство актуальных концептов сформировано по принципу полевой организации лексики, которая представляет собой один из обширных фрагментов современной англо-американской картины мира, отличаясь своей целостностью и структурированностью.

Представление содержания понятийного компонента концептов осуществляется на основании данных полученных путем когнитивной интерпретации семантических признаков имен концептов – лексем *politics, power, war, terrorism, fear* и включает 6



лексико-семантических вариантов. Анализ семантики слов-идентификаторов, которые используются в словарных дефинициях, свидетельствуют о наличии в семантической структуре слов таких дифференциальных сем:

1. «наличие субъекта политики – политика / власти – руководителя / войны – воина / терроризма – террориста / страха – наводящего страх (человека или явления)» – экзистенциальный признак, вербализованный словами *politician, leader, president, warrior, terrorist, guerrilla, intimidator, scaremonger*;

2. «наличие объекта политики / власти / войны / терроризма / страха – гражданского общества» – экзистенциальный признак, про который сигнализируют слова *society, government, people, civilians, world, property*;

3. «использование методов, тактик и стратегий» – гносеологический признак, выраженный словами *tactics, strategy, methods, policy*;

4. «интенция завоевания власти / обеспечения общественных благ / захвата власти / обеспечения мира / победить терроризм / запугать мирное население» – телеологические признаки, на которые указывают словосочетания “*aimed at obtaining power / ensuring the general welfare / ensuring peace and freedom*”, “*with the aim of combating terrorism / intimidating and coercing society*”;

5. «использование политики / власти / войны / терроризма / страха» – инструментальный признак, который подтверждается словосочетаниями “*with the use of policy / power / terror / coercion / intimidation*”;

6. «политическая сфера» – локативный признак, выраженный словосочетанием “*political sphere*”.

Когнитивная интерпретация результатов структурно-семантического анализа лексем позволила выявить конститутивные признаки концептов и связи между ними, которые формируют их понятийное ядро, и подать их в виде фрейма.

Анализ словарных дефиниций, выделенный содержательный минимум и опора на здравый смысл, что является допустимым во время описания наивной картины мира, позволяет представить изучаемые концепты в виде такого фрейма:

|   |                                |                                   |
|---|--------------------------------|-----------------------------------|
| <b>СУБЪЕКТ</b> политики / власти / войны / террористической деятельности / устрашения                                       | Организации                    |                                   |
|   | Индивидуальные субъекты        |                                   |
| <b>ОБЪЕКТ</b> политики / власти / войны / террористической деятельности / устрашения  | Человек                        |                                   |
|   | Неживые объекты                |                                   |
| <b>ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ:</b><br><br><b>ПОЛИТИКА / ВЛАСТЬ</b><br><br><b>ВОЙНА / ТЕРРОРИЗМ</b><br><br><b>УСТРАШЕНИЕ / ЗАПУГИВАНИЕ</b> | Причины                        |                                   |
|   | Цели                           |                                   |
|   | Виды деятельности              | Финансирование                    |
|   |                                | Техническая поддержка             |
|   |                                | Моральная поддержка               |
|   |                                | Пропаганда                        |
|   |                                | Рекрутинг                         |
|   |                                | Обучение                          |
|   |                                | Акт                               |
| <b>РЕЗУЛЬТАТЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b>  | Промежуточный результат        | Мир / стабильность / благополучие |
|   |                                | Жертвы / разрушения               |
|   |                                | Психологический эффект            |
| Конечный результат  | Достижение / недостижение цели |                                   |

Таким образом, фрейм концептов TERRORISM, VIOLENCE, WAR, LAWLESSNESS, FEAR имеет иерархически сложную структуру, которая состоит из вершинных узлов и добавляемых к ним слотам и подслотам, и, в то же время, может рассматриваться как система концептов с определенной лексической репрезентацией. Вершинные узлы фрейма представлены концептами СУБЪЕКТ, ОБЪЕКТ, ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, РЕЗУЛЬТАТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (Политики / Власти/ Войны /Терроризма / Устрашения / Запугивания). Каждый из выделенных вершинных узлов в свою очередь представлен системой слотов, и таким образом представляет собой вложенный фрейм. Слоты связаны функциональными отношениями с вышестоящими и нижестоящими слотами. Совокупность нижестоящих слотов (подслотов) обеспечивает детализированную концептуализацию и номинативную расшифровку своего вышестоящего слота. Следует отметить, что моделирование достаточно относительное, поскольку даже при условии детального конструирования что-то остается неучтенным. В данном случае, фрейм анализируемых концептов, был смоделирован на основе словарных дефиниций слов-номинантов концептов, он представляет наиболее типичную информацию про явления политики, власти, войны, терроризмы и страха, т.е. представляет соответствующие концепты в наиболее общем виде. Для представления фрейма в более детальном виде, а также для исследования лексического наполнения его слотов, мы обращаемся к текстам политического дискурса, которые являются основной сферой реализации концептов POLITICS, POWER, WAR, TERRORISM.

Проведенное нами исследование показало, что в данный период времени этот ряд абстрактных концептов, включающих в свою структуру эмоциональный концепт FEAR, актуализируется. Эти актуализируемые смыслы входят в число ключевых ментальных единиц, формирующих национальную концептосферу на данном историческом этапе жизнедеятельности англо-американского этноса. Их вербальным коррелятам в данный синхронный срез свойственна повышенная речевая частотность.

Наиболее важными, на наш взгляд, являются следующие признаки:

1. принадлежность концептосфере не отдельного человека, а всего этнического сообщества;
2. отражение таких социально значимых явлений, которые на конкретном историческом этапе привлекают к себе повышенное внимание социума;
3. помимо понятийного ядра (константной, архетипической части), обладают мощным социокультурным фоном (динамической частью), где сфокусированы актуальные концептуальные смыслы, социальная интерпретация содержательного ядра концепта в виде оценочных суждений, мнений всего этнического сообщества, его различных социальных слоев, групп и отдельных представителей;
4. в политическом дискурсе материализуются в языковых знаках, в первую очередь в лексических единицах, которые образуют активный лексикон этноса и, следовательно, являются высокочастотными в речевой практике.

Таким образом, абстрактные концепты POLITICS, POWER, WAR, TERRORISM и эмоциональный концепт FEAR являются актуальными концептами современного англо-американского политического дискурса, открытыми многоуровневыми единицами человеческого сознания, которые постоянно конструируются в ситуации общения и представляют индивидуальный и коллективный опыт, связанный с интерпретацией соответствующих феноменов политики, власти, войны, терроризма и страха в англо-американском социуме, благодаря настоящей социально-политической обстановке в мире, которая обусловила частотность их употребления в национальном дискурсе.

СПИСОК ЛІТЕРАТУРИ

1. Борисов О. О. Мовні засоби вираження емоційного концепту страх: лінгво-когнітивний аспект (на мат-лі англословної художньої прози): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.04 «Германські мови» / О. О. Борисов. – Донецьк, 2005. – 20 с.
2. Васильєва М. О. Метафорична реалізація концепту ПОЛІТИКА в сучасному англословному політичному дискурсі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.04 «Германські мови» / М. О. Васильєва. – Харків, 2008. – 20 с.
3. Данышина О. В. Ключові концепти електорального дискурсу республіканців США / О. В. Данышина // Вісник ХНУ. – 2007. – № 773. – С.32-34.
4. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. / В. И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002б. – 477с.
5. Красных В. В. Основы психолингвистики и теории коммуникации / В.В. Красных – М.: Гнозис, 2001. – 270с.
6. Морковкин В. В., Морковкина А. В. Русские агнонимы (слова, которые мы не знаем) / В. В. Морковкин, А. В. Морковкина. – М.: Ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина, ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова РАН, 1997. – 414 с.
7. Попова З. Д., Стернин И. А. Когнитивно-семантический анализ языка / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – Воронеж: Изд-во «Истоки», 2006. – 226 с.
8. Приходько А. М. Концепти і концептосистеми в когнітивно-дискурсивній парадигмі лінгвістики / А. М Приходько. – Запоріжжя: Прем'єр, 2008. – 232 с.
9. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: підручник / О. О. Селіванова. – Полтава: Довкілля-К, 2008. – 712 с.
10. Фатьянова І. В. Мікроконцептосфера TERRORISM у сучасному англо-американському політичному дискурсі: дис. ... кандидата філол. наук: 10.02.04 / Фатьянова Ірина Валеріївна. – Одеса, 2013. – 275 с.
11. Черникова Н. В. Актуальные концепты и их лексические репрезентанты / Н. В. Черникова // Филологические науки. – 2007. – №6. – С. 71-79.
12. Чорновол-Ткаченко О. О. Вербалізація концепту ВЛАДА у сучасному британському газетному дискурсі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.04 «Германські мови» / О. О. Чорновол-Ткаченко. – Харків, 2007. – 20 с.
13. Шевченко І. С. Когнітивно-комунікативна парадигма і аналіз дискурсу: [монографія] / І.С. Шевченко // Дискурс як когнітивно-комунікативний феномен. – Харків: Константа, 2005. – С. 9-20.
14. Шейгал Е. И. Культурные концепты политического дискурса / Е. И. Шейгал // Коммуникация: теория и практика в различных социальных контекстах: Материалы междунар. Научно-практической конференции. – Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2002. – С. 24-26.

*Поступила в редакцію 04.12.2016 г.*

**ACTUAL CONCEPTS AND THEIR VERBAL REPRESENTATION IN PRESENT-DAY  
ANGLO-AMERICAN POLITICAL DISCOURSE**

*I. V. Fatyanova*

The study deals with determining the peculiarities of the actual concepts functioning in Present-Day Anglo-American political discourse of the latest 12 years using the cognitive-discursive approach to the analysis of nominative units of the language. The role and frame structure of the actual concepts in cohesion of the studied texts of the Modern Anglo-American political discourse are analyzed and highlighted.

**Key words:** an actual concept, political discourse, notional constituent of the concept, a frame model of the concept

**Фатьянова Ирина Валерьевна**

Кандидат филологических наук.

Доцент кафедры английской филологии.

ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет».

**Fatyanova Irene Valeryvna**

Candidate of Philology, Associate Professor.

Donetsk National University.

E-mail: irafatianova@mail.ru.

УДК 81`322.6` 367.4

## ОБЪЁМ И АКТИВНОСТЬ СИНТАГМ В РУССКОЙ РЕЧИ

© 2016. В. А. Филатов, Е. В. Филатова

---

Освещаются минимальные речевые единицы – синтагмы, являющиеся исходными структурами всех видов речевой деятельности. В устном общении они легко воспринимаются слушателями как интонационно единые структурно-смысловые группы слов с ситуативным значением. Осознание в тексте их границ и интонации обеспечивает читателям адекватное понимание его содержания. На материале русской художественной, научной и разговорной речи выясняется объём синтагм, устанавливается их активность и обусловленность её их объёмом.

**Ключевые слова:** русская речь, делимитация речи, синтагма, структура синтагмы, объём синтагмы, активность синтагмы.

---

Лингвистические сферы языка и речи – объективная реальность. Естественно, если существуют две сферы, то существуют и две группы присущих им единиц: языковых и речевых. Без чёткого и последовательного разграничения этих сфер и их единиц многие исследования в области языка и речи изначально обречены на неудачу.

Сфера **языка** – статическая система, код, номинация, общенародный арсенал установившихся средств, парадигм, правил, предписаний и требований. Её единицам характерны: *самодостаточность, отдельность, всеобщность, воспроизводимость, обобщённость* или *абстрактность значения*. Например, слова как номинативные знаки, называя предметы, разграничивая их по сущностному признаку и противопоставляя их другим предметам, являются общими и обобщёнными единицами языка. **Речь** же – сфера динамики, это лингвистический способ индивидуального оформления и передачи мыслей, чувств, различных движений души. Её единицы автоматически возникают в сознании в процессе общения и предполагают: *индивидуальный характер порождения, структурно-смысловую сочетаемость, коммуникативную цель, конкретность структуры и ситуативность значения*.

Исходные недискретные речевые единицы, отражая конкретные предметы, разграничивают их не только по сущностным свойствам, но и по актуальным акцидентным признакам, порой ситуативным, даже случайным показателям, выделяя тем самым конкретный предмет из бесконечного ряда аналогичных предметов.

Таким образом, единицы языка и речи – это качественно разные лингвистические реалии, у них разное назначение и разные функции, их смешение ведёт к автоматическому смешению сфер языка и речи и неизбежно приводит исследователя в тупик. Вместе с тем единицы речи подлежат разграничению по их функциональной роли: одни из них выступают как **речепорождающие**, а другие используются в качестве средства **традиционного оформления речи** и сохранения её в письменной форме в соответствии с культурно-речевыми требованиями и традициями. Разграничиваются речевые единицы и по их отношению к устной и письменной формам.

При изучении текста возможны как речевой, так и языковой аспекты исследования, в связи с чем в нём можно выделить речевые и языковые компоненты. Языковые единицы в нём – слова, словоформы, буквы (как графическое представление звуков). Причём все они в нём предельно очевидны. Но это вовсе не значит, что именно из них он составлен и что они являются его самостоятельными конструктивными

компонентами [1, с. 71]. Для языка характерны свои единицы, а для речи естественны свои – типичные речевые структуры.

Сегментация текста как **речевой реалии** предполагает его членение на естественные **речевые** единицы. Существующая практика членения текста опирается на разные принципы [2, с. 11], что нередко приводит к деформации его содержания. Л.В. Щерба при изучении речи ориентироваться на её интонацию, как надёжный способ выявления реальных единиц её восприятия.

Такой подход вполне убедителен, ибо для субъекта речи интонация – способ интерпретации содержания, а для адресата она средство его идентификации. Авторская делимитация (т. е. разграничение речи с помощью пауз на её исходные компоненты) указывает на то, что минимальной единицей речи является **синтагма**, представляющая собой индивидуально-креативную речевую структуру, **спонтанно** появляющуюся в сознании человека в процессе его интеллектуальной психоречевой деятельности. Обычно она возникает в результате мгновенного естественного слияния нескольких слов, совместно отражающих единый, элементарный, факт информации.

Наиболее важными характеристиками синтагм являются **конкретность структуры, ситуативность значения, объём** и их **актуальность** в речи.

**Структура синтагмы** отражает взаимоположение и связь её компонентов, спонтанно объединившихся в минимальную речевую единицу для передачи одномерного ситуативного фрагмента содержания. **Объём синтагмы** – это её количественная характеристика на основании числа входящих в неё компонентов. **Актуальность** отражает характер востребованности в речи синтагм разного объёма.

Остальные речевые единицы выделяются в зависимости от формы речи: **фраза** и **сообщение** – в устной речи, **предложение, высказывание** (в иной терминологии: **сложное синтаксическое целое**) и **текст** – в письменной. Мысли о предложении, его структуре и границах появляются у субъекта речи в процессе трансформации устной речи в письменную. Все речевые единицы самостоятельны, коммуникативны, структурно, интонационно и грамматически оформлены [3, с. 81]. У каждой из них свои конкретные функции, которые соответствуют требованиям своей – **речевой** – сфере. Коммуникативность синтагмы не всегда очевидна, но проявляется во многих ситуациях и прежде всего в том, что при необходимости синтагма может легко и естественно выполнять в тексте функцию предложения, и её коммуникативность в этом случае очевидна. Ср.: – *Часто / сестра навещала больного?* – **Только вчера.**

Синтагма **Только вчера** не просто коммуникативна, она выполняет функцию предложения и сообщения (минимального текста). Ещё пример:

– *Ты придёшь до перерыва или после него?* – **После.**

Ответная реплика **После** представлена одним словом. Речевая практика свидетельствует, что слово *после*, сочетаясь с существительными, выполняет функцию предлога, а сочетаясь с глаголами – функцию наречия. Здесь оно является предлогом (*после перерыва*). Согласно языковой компетенции оно способствует образованию предложно-падежной формы существительного или его эквивалента и передаче соответствующего грамматического значения. Однако в ответе **После** является самостоятельной синтагмой, которая выполняет функцию отдельного предложения с конкретным содержанием, т. е. функцию полного сообщения: **После = Я приду после перерыва.** Это его речевое значение. В сфере языка (в словарях) ничего подобного мы у него не найдём. Речевое значение всегда обусловлено конкретной речевой ситуацией.

Другие примеры:

*Зря они туда не ходят* (следовало бы ходить – одна синтагма) и

*Зря / они туда не ходят* (имеют какой-то интерес – две синтагмы).

*Прошу вас / ещё раз повторить запрос и*

*Прошу вас ещё раз / повторить запрос.*

*Мы не знали, / что сосед сообщил о случившемся* (сообщил о случившемся; союз *что* можно опустить) и

*Мы не знали, / **что** / сосед сообщил о случившемся* (что именно сообщил; относительное местоимение **что** опустить нельзя).

*Построенный ещё в прошлом веке дом / нуждался в ремонте* (старый дом) и

*Построенный ещё в прошлом веке, / дом нуждался в ремонте* (нуждается в ремонте, потому что построен в прошлом веке).

*Бросать курить надо* (пожелание – одна синтагма; безличное предложение) и

*Бросать курить / надо* (требование – две синтагмы; двусоставное предложение).

Раздельное написание слов – традиционный способ оформления текста и каждого его предложения, а не показатель того, что он и его предложения составлены из отдельных слов. Слово не имеет непосредственного отношения к построению речи. Чтобы получить речевой статус, оно должно в сочетании с другими словами создать исходную речевую структурно-смысловую единицу с ситуативным значением – синтагму или выполнять её функцию (как *Зря, что и надо* в приведённых примерах).

Будучи весьма часто составной, синтагма, тем не менее, как речевая единица недискретна, её нельзя разделить на более мелкие **речевые** компоненты. Она предельно минимальная структура. Как и любая речевая единица, она не существует в качестве заданного компонента, как, например, существуют морфемы, слова, словоформы в системе языка, а является результатом индивидуальной речевой деятельности. Это целостная единица, отражающая отдельный, неделимый факт или реалию с одним или несколькими её актуальными акцидентными признаками, делающими её узнаваемой.

Развитию речи и её содержания способствует как связь синтагм, так и их разграничение. Их делимитация позволяет осознать значение каждой из них, а их последовательное наращение помогает понять содержание речи в целом. Так что для развития связной речи важны структура синтагм, их связь – интонационная, грамматическая и смысловая, – а также чёткое разграничение их с помощью пауз.

**Цель** статьи – выяснить, как объём синтагм влияет на активность их использования в речи. **Актуальность** вопроса обусловлена тем, что синтагма совершенно не изучена. Имеющиеся противоречивые сведения о ней не представляют цельной научной системы [4, с. 61]. Синтагма не изучается пока ни в школе, ни в вузе, тогда как в практике речевой деятельности – продуктивной и рецептивной – стихийно и в то же время закономерно все опираются именно на неё. Данный вопрос рассматривается в современной науке впервые, поэтому авторам приходится ссылаться в основном на результаты своих исследований, которые, кстати сказать, заинтересовали несколько тысяч специалистов из 27 стран мира. Этот интерес свидетельствует прежде всего о том, что существующие концепции порождения речи малоубедительны и вызывают сомнения у многих исследователей.

Занимаясь изучением восточно-лужицкого наречия, Л.В. Щерба обратил внимание на интонационное членение речи, на то, что она воспринимается не на уровне отдельных слов, а на основе “групп слов” [5, с. 48]. Слово не речевая единица. Этот факт отмечал ещё В. фон Гумбольдт, утверждая, что речь не строится из слов, – наоборот, слова появляются из речи [6, с. 100].

Самостоятельного сегмента речи с квалификацией “слово” нет [7, с. 41]. Будучи убеждённым в этом, И.А. Бодуэн де Куртенэ разграничивал слово в системе языка как

обобщённый, самодостаточный номинативный знак и слово в сфере речи (в предложении) как конкретную минимальную речевую единицу и ввёл для них разные термины – **лексема** и **синтагма**. Он осознавал существование минимальной исходной единицы речи, но неточно определил её объём. Поэтому лингвисты проигнорировали его синтагму, структурно адекватную слову, в результате чего в тень ушли важнейшие научные и методологические идеи. Однако мысли Бодуэна де Куртенэ заинтересовали Л.В. Щербу, который хотя и не занимался специально изучением синтагмы – у него нет ни одной печатной работы посвящённой синтагме, – но эпизодически он обращался к ней, квалифицируя её как единицу восприятия речи [8, с. 348]. Однако на основе каких единиц речь воспринимается, – естественно, из них она непосредственно и составлена. Функциональная жизнь слов протекает в синтагмах. И если отдельное слово выделяется в речи паузами, оно выполняет функцию синтагмы. У него уже не языковой, а речевой статус. И знаменует оно не обобщённую номинативную единицу языка, для которой характерны **отдельность, обобщённость и самодостаточность**, а минимальную единицу речи, предполагающую **смысловую конкретность, одномерность и линейную сочетаемость** с аналогичными структурами.

История развития лингвистической мысли свидетельствует о том, что существование синтагмы ясно осознавал ещё Цицерон, который весьма точно определил некоторые её характеристики [9, с. 242, 374].

Значение синтагмы обусловлено единством её интонации. “Одно дыхание” при её произношении, отмеченное Цицероном, предполагает единство её структуры, интонации и содержания, а пауза между синтагмами позволяет осознать их в качестве самостоятельных речевых единиц. Путём их наращения создаётся синтагматическая структура речи, которую можно трансформировать в письменную форму с помощью графических средств и установившихся способов. Делимитация в устной речи или при чтении текста вслух помогает осознать значение каждой синтагмы.

Устная речь для говорящего и слушателя начинается с минимальной **речевой** структуры. Слушатели воспринимают речь с появлением каждой очередной синтагмы. Таким образом, устное общение осуществляется на уровне синтагм, которые выливаются в мысли, представленные фразами, и в сообщение в целом. В письменной речи читателю необходимо разобраться в авторской синтагматической структуре текста, в смысловых и грамматических связях и его интонации [10, с. 103].

Исследования структуры и объёма синтагм в художественной, научной и живой народной речи свидетельствуют, что инвариантные особенности их строения сводятся к двум видам: 1) многокомпонентные синтагмы и 2) однокомпонентные. Первые объединяют в качестве одной целостной речевой единицы несколько слов. Вторые представлены словом или словоформой. Объём их обусловлен субъективными и объективными факторами: особенностями личной психической деятельности человека, характером его дыхания, передаваемым содержанием и типом языка (синтетический или аналитический).

Для сопоставления синтагм в разных речевых сферах одного или разных языков уместно введение понятия **условной синтагмы**. Под ним понимается абстрактная минимальная речевая структура, способствующая отражению однотипных речевых явлений в разных речевых проявлениях. Объём условной синтагмы можно определить по формуле:

$$O = \frac{K}{C}$$

где *O* – объём условной синтагмы; *K* – общее количество компонентов (ударных слов) в структуре всех синтагм речи (текста, контекста); *C* – общее количество синтагм. Иначе говоря, объём условной синтагмы равняется частному от деления числа всех компонентов в структуре синтагм текста, на число синтагм в нём.

Объём и употребление синтагм в художественной речи исследовались на основе романа М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени», рассказов и повестей А.П. Чехова, а также романа К.Г. Паустовского «Золотая роза». Наиболее активными здесь оказались 3-словные и 2-словные синтагмы. Первых в тексте 35 на каждые сто синтагм, вторых – 28. Объём условной синтагмы в русской художественной речи – 2,9 компонента, т.е. три слова.

В разговорной речи наиболее активны 2-словные (их 37 на каждые сто синтагм), 1-словные (23) и 3-словные (21) синтагмы. Объём условной синтагмы – 2,4 компонента.

В научной речи, представленной монографией Д.Н. Шмелёва [11, с. 3–4] и статьёй В.В. Виноградова «Основные вопросы синтаксиса предложения» [12, с. 254–255] активность синтагм такова: 2-словные синтагмы (25 – на 100 синтагм), 3-словные (23), 1-словные (15), 4-словные (14), 5-словные (12), 6-словные (9). Синтагмы, включающие от 7 до 9 слов, составляют 6 единиц. Объём условной синтагмы в научной речи – 3 компонента.

Таким образом, для исследуемых нами сфер русской речи объём условной синтагмы не превышает 3 слов.

В следующей таблице, составленной на основании анализа нескольких десятков разных контекстов в сто синтагм в художественной, разговорной и научной речи, отражена активность синтагм в разных стилях русской речи в зависимости от их объёма.

### Объём и активность синтагм в русской речи

| Объём синтагмы | Количество синтагм разного объёма в контекстах из 100 синтагм (средние данные) |                  |               |                |                      |                            |
|----------------|--|------------------|---------------|----------------|----------------------|----------------------------|
|                | В худож. речи  | В разговор. речи | В научн. речи | В речи в целом | Процент активности % | Место в речи по активности |
| 1-словные      | 13   | 23               | 15            | 51             | 17                   | 3                          |
| 2-словные      | 28   | 37               | 25            | 90             | 30                   | 1                          |
| 3-словные      | 35   | 21               | 23            | 79             | 26                   | 2                          |
| 4-словные      | 12   | 12               | 14            | 39             | 13                   | 4                          |
| 5-словные      | 8  | 6                | 12            | 26             | 9                    | 5                          |
| 6-словные      | 3  | 1                | 5             | 9              | 3                    | 6                          |
| 7-словные      | 1  | —                | 3             | 4              | 1                    | 7                          |
| 8-словные      | —  | —                | 1             | 1              | 0,5                  | 8                          |
| 9-словные      | —  | —                | 1             | 1              | 0,5                  | 9                          |
| Всего          | 100  | 100              | 100           | 300            | 100 %                |                            |

В русской речи **1-словные** синтагмы по частоте употребления на третьем месте. Их примерно 13–17 единиц на каждые сто синтагм текста.

**2-словные** и **3-словные** синтагмы самые активные. Они составляют более половины текста. Их соответственно в контекстах из ста синтагм в среднем 30 и 26.



В целом эти три структурных типа синтагм представляют около 70% русской речи.

За 1-словными синтагмами располагаются: **4-словные** (13 %), **5-словные** (9 %), **6-словные** (3 %) и т.д. Здесь занимаемое синтагмой место соответствует количеству слов в ней: 4-словные – на четвертом месте, 5-словные – на пятом и т.д.

Синтагмы, включающие от 7 до 9 слов, единичны. В основном они используются в научной речи. Структуры, объединяющие более 11 слов, обнаружить в русской речи вообще не удалось. Но нельзя исключать, что в научной речи, особенно технической, где активно используются составные термины, они возможны (например, составной технический термин *датчик контроля высокой температуры доменной печи* уже включает шесть компонентов, которые по функции эквивалентны одному слову).

Данные результаты получены на основе двух вариантов исследования: 1) рассматривались контексты в 100 синтагм (примерно полторы страницы), в которых определялось количество синтагм разного объема; оно одновременно непосредственно указывало и на их процентное соотношение, ибо в этом случае одна синтагма соответствовала одному проценту; 2) исследовались контексты с разным количеством синтагм, потом выяснялось процентное содержание синтагм конкретного объема. Результаты в обоих случаях были одинаковы. Причём уже контексты в полстраницы дают объективную картину объема синтагм и их активности в тексте. На наш взгляд, это обусловлено тем, что любая связная речь характеризуется своим ритмом, который регулируется структурой и объемом её синтагм. Роль ритма в звучащем тексте настолько существенна, что достаточно контекста в 50 синтагм, чтобы получить представление о его синтагматической структуре и объеме её синтагм.

**Выводы.** С увеличением объема синтагм (начиная с 4-словных) их активность в русской речи резко снижается. Например, самые активные синтагмы, 2-словные, используется в 10 раз чаще, чем 6-словные, и более чем в 20 раз чаще, чем 7-словные.

Синтагматическая концепция порождения и восприятия речи соответствует всем видам речевой деятельности, в связи с чем последняя должна изучаться на её основе.

Сведения о синтагмах важны для формирования и развития умений и навыков, способствующих установлению авторской синтагматической структуры текста, что обеспечит точное восприятие его содержания при чтении и переводе на другие языки.

Не менее важны эти сведения при изучении родного и иностранных языков: при определении того, какие слова в предложении сочетаются в единые группы, составляющие его структуру и содержание, что, вызывая трудности у учащихся, указывает на серьёзную научную и методическую проблему, которую наиболее успешно можно решить только при обращении к синтагматическому строю речи.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Филатова Е.В. О некоторых противоречиях в теории порождения речи / Е.В. Филатова // Філологічні трактати. Т. 3, № 2, 2011. – С. 71–77 [Электронный ресурс]: <http://essuir.sumdu.edu.ua/handle/123456789/21961>
2. Почепцов Г.Г. Конструктивный анализ структуры предложения / Г.Г. Почепцов. – Киев: Вища школа, 1971. – 192 с.
3. Родионова О.С. К вопросу о единицах членения текста / О.С. Родионова // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. – 2008, № 1. – С. 81–84.
4. Виноградов В.В. Общелингвистические и грамматические взгляды акад. Л.В. Щербы / В.В. Виноградов // Памяти академика Льва Владимировича Щербы (1880–1944). – Л.: Изд-во ЛГУ им. А.А. Жданова, 1951. – С. 31–62.
5. Виноградов В.В. Общелингвистические и грамматические взгляды акад. Л.В. Щербы / В.В. Виноградов // Памяти академика Льва Владимировича Щербы (1880–1944). – Л.: Изд-во ЛГУ им. А.А. Жданова, 1951. – С. 31–62.

6. Гумбольдт В. фон. О различии строения человеческих языков и его влияния на духовное развитие человеческого рода // Звегинцев В.А. История языкознания XIX–XX веков в очерках и извлечениях. Часть I. – М.: Просвещение, 1964. – с. 73–104.
7. Филатова Е.В. Минимальная единица речи, её признаки и функции / Е.В. Филатова // Русская речь, 2013, № 6. – С. 39–46.
8. Филатова Е.В. Синтагма в интерпретации И.А. Бодуэна де Куртенэ и Л.В. Щербы / Е.В. Филатова, В.А. Филатов // Вестник Донецкого национального университета. Серия Б. Гуманитарные науки. – № 1–2 / 2013. – Т. 1. – С. 348 – 355.
9. Цицерон М.Т. Три трактата об ораторском искусстве / М.Т. Цицерон. – М.: Наука, 1972. – 472 с.
10. Филатова Е.В. Смысловая связь как основа построения речи / Е.В. Филатова // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. – Ростов н/Д, 2016, № 3. – С. 103–121 [Электронный ресурс]: URL: [http:// philol-journal.sfedu.ru](http://philol-journal.sfedu.ru)
11. Шмелёв Д.Н. Синтаксическая членимость высказывания в современном русском языке / Д.Н. Шмелёв. – М.: Наука, 1976. – 150 с.
12. Виноградов В.В. Основные вопросы синтаксиса предложения (На материале русского языка) / В.В. Виноградов // Избранные труды, Исследования по русской грамматике. – М.: Наука, 1975. – С.254–294.

*Поступила в редакцию 02.12.2016 г.*

## LENGTH AND FREQUENCY VALUE OF SYNTAGMAS IN RUSSIAN SPEECH

**V. A. Filatov, E. V. Filatova**

The article deals with syntagmas, which are treated as minimal speech units. They are initial structures of all types of speech activity. In oral speech they are easily identified by the listeners as intonationally united structural and semantic word groups with the situational meaning. The realization of the author's limits and intonation in the text provides the readers with the adequate perception of the contents. The length of the syntagma is clarified on the material of Russian belles-lettres, scientific and colloquial speech, their frequency value as well as the correlation of frequency with syntagmas length are determined.

**Key words:** Russian speech, speech delimitation, a syntagma, structure of syntagma, length of syntagma, frequency value.

### **Филатов Владимир Аниканович**

Кандидат филологических наук, доцент.  
Донецкий национальный университет.

### **Filatov Vladimir Anikanovich**

Candidate of Philology, Associate Professor.  
Donetsk National University.  
E-mail: [anikanych@yandex.ua](mailto:anikanych@yandex.ua)

### **Филатова Елена Владимировна**

Кандидат филологических наук, доцент.  
Донецкий национальный университет.

### **Filatova Elena Vladimirovna**

Candidate of Philology, Associate Professor.  
Donetsk National University.  
E-mail: [taranushchenko@mail.ru](mailto:taranushchenko@mail.ru)

УДК 811.161.1: 81'373.611

## СТРУКТУРА ОТГЛАГОЛЬНЫХ ГЛАГОЛОВ С РЕФЛЕКСИВНЫМ КОМПЛЕКСОМ (НА МАТЕРИАЛЕ ЖАРГОННОЙ И АРГОТИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ РУССКОГО ЯЗЫКА)

© 2016. *Е. А. Марченко*

В статье анализируется структура отглагольных глаголов с рефлексивным комплексом (ГРК) на материале жаргонной и арготической лексики русского языка. Выявляются три структурных типа ГРК, в каждом из них определяется продуктивность аффиксов, входящих в состав рефлексивного комплекса и участвующих в деривации ГРК в русском языке.

**Ключевые слова:** глагол с рефлексивным комплексом, структурный тип, продуктивность, жаргон, арго.

### 1. Вводные замечания

Описание рефлексивных глаголов в современной лингвистике широко представлено в работах, посвященных, в первую очередь, их сопоставительно-типологическому изучению (Ш. Р. Басыров, Э. Ш. Генюшене, Ю. П. Князев, В. П. Недялков и др.). Однако, на данный момент отсутствуют специальные исследования глаголов с рефлексивным комплексом (ГРК) на материале русского арго и жаргона, что и обусловило **актуальность** настоящей работы.

**Объектом** настоящего исследования являются ГРК, а **предметом** – структура отглагольных арготических и жаргонных ГРК в русском языке.

**Цель работы** – выявить и описать структурные типы отглагольных арготических и жаргонных ГРК в русском языке.

**Материалом** исследования послужили 174 отглагольных арготических и жаргонных ГРК, выбранных из электронных словарей русского жаргона и арго, а также из «Словаря русского арго» В.С. Елистратова.

Под глаголами с рефлексивным комплексом понимаются единицы, образованные при помощи сложного словообразовательного форманта – рефлексивного комплекса, состоящего из префикса и / или суффикса и постфикса –*ся*, которые на одном деривационном шаге присоединяются к мотивирующему глаголу [1, с.17]: (1) *обкуриться* ‘выкурить большую дозу наркотика’ (← *курить*); (2) *лупить* ‘смотреть, разглядывать’ (← *лупать*); (3) *уплёвываться* ‘быть недовольным чем-л.’ (← *плевать*).

Единицей анализа в данной работе выступает ГРК в каждом значении, поэтому в случае полисемии ГРК, он «разлагается на столько лексем, сколько значений у него выделяется в словаре» [2, с.22].

ГРК совершенного и несовершенного вида рассматриваются здесь как формы одного производного глагола [1, с.78]. Формы ГРК несовершенного вида образуются, как правило, от форм ГРК совершенного вида: несов. *задумываться* ‘медленно работать (о компьютере)’ ← сов. *задуматься* ← *думать*; *загазоваться* ← *газовать* / *газнуть* ‘пить спиртное’.

Следует отметить, что среди анализируемых единиц встречаются ГРК с неединичной (множественной) мотивирующей основой, например: *борзеть* ‘вести себя вызывающе, нагло; искать повода к ссоре’ → *заборзеть* ‘стать наглым, агрессивным’ ← *борзый* ‘наглый, нахальный, агрессивный; человек, ведущий себя неуважительно по отношению к другим’.

Некоторые ГРК и их мотивирующие основы имеют фонетико-морфологические варианты: *втюкаться (втюкнуться) / втюхаться (втюхнуть)* ‘ударяться, ушибаться; попадать впросак, терпеть неудачу’; ‘влюбляться’ (← *тюкать, тюкнуть* ‘бить, ударять, убить’); *зашухариться / зашухериться / зашухероваться* ‘испугаться, растеряться, засуетиться’; ‘быть застигнутым врасплох’; ‘попасться с поличным’; ‘попасться, быть замеченным’; ‘встревожиться’ (← *шухарить / шухерить / шухернуть / шухарнуть* ‘гнать, прогонять, пугать; расправляться’).

Образование ГРК нередко сопровождается фонетическим чередованием корневых гласных / согласных исходной и производной основ: *выраживаться* ‘рожать (обычно о долгих, мучительных родах); перен. делать, доделывать’ (← *рожать* (чередование гласных *а – о* в корне слова)); *перестукиваться* ‘сидеть в тюрьме, быть лишенным свободы’ (← *стучать* ‘производить стук, шум ударами; доносить на кого-л.’ (чередование согласных *к – ч*)).

Среди отглагольных арготических и жаргонных ГРК встречаются лексемы, образованные путем контаминации: *вдрезбездуться* ‘встрепануться, прийти в себя, встряхнуться, «тряхнуть стариной»’ (← *встрепануться + дребезжать*); *навливаться* ‘собираться куда-л., готовиться к чему-л.; напрашиваться, навязываться’ (← *навязываться + вялить / вялиться*); *опохрабриться* ‘опохмелиться’ (← *опохмелиться + храбрость / храбриться*; ср. общеупотр. «выпить для храбрости», «сто грамм для храбрости» и т. п.); *бальзамироваться* ‘пить бальзам (алкогольный напиток)’ (← *бальзамировать* ‘пропитывать тело умершего особыми веществами для предохранения от гниения’ и *бальзам* – жарг. название алкоголя, т.е. *бальзамироваться* – это пропитываться алкоголем).

Встречаются ГРК, возникшие на базе словосочетания: *повестись* ‘стать странным, начать вести себя необычно; стать высокомерным «заснайкой»’ (← *вести себя*); *выделываться* ‘ломаться, жеманничать, воображать, строить из себя кого-что-л., набивать себе цену’ (← *делать (строить) из себя*).

## 2. Структура отглагольных ГРК

По своей структуре отглагольные арготические и жаргонные ГРК русского языка разделяются на три типа:

- 1) V + (Prf + -ся) (см. (1));
- 2) V + (Suf+ -ся) (см. (2));
- 3) V + (Prf + Suf + -ся) (см. (3)).

Формальный тип V + (Prf + -ся) образуется в русском языке при участии 15 префиксов (*в-, вз-, за-, до-, из-, на-, об-, о-, от-, пере-, по-, про-, раз-, с-, у-*). Данный структурный тип ГРК является наиболее многочисленным (95 единиц из 174). Среди них самыми продуктивными являются 4 префикса, которые вместе с постфиксом *-ся* входят в состав рефлексивного комплекса (РК) и присоединяются к мотивирующему глаголу, а именно:

- 1) [*за-* + *-ся*] (18 ед.): *закумариться* ‘употребить наркотик’ (← *кумарить* ‘находиться в состоянии апатии после окончания действия наркотиков’);
- 2) [*на-* + *-ся*] (18 ед.): *набухаться* ‘напиться, опьянеть, перепить’ (← *бухать / бухнуть* ‘пить спиртное’);
- 3) [*раз-* + *-ся*] (12 ед.): *раздирижироваться* ‘неодобрительно о человеке, который «раскомандовался» / пытается руководить’ (← *дирижировать* ‘руководить, главенствовать, распоряжаться’);
- 4) [*в-* + *-ся*] (10 ед.): *впиликаться* ‘удариться, столкнуться, врезаться (обычно на машине)’ (← *пиликать* ‘идти, шагать, двигаться, направляться куда-л.’).

Среднюю продуктивность при образовании русских арготических и жаргонных ГРК имеют следующие 4 префикса:

- 1) [**об-** + **-ся**] (7 ед.): *обзвониться* ‘долго кричать, говорить, болтать’ (← *звонить*);
- 2) [**от-** + **-ся**] (7 ед.): *открыкаться* ‘умереть, скончаться’ (← *крякнуть* / *крякать* ‘умереть’);
- 3) [**с-** + **-ся**] (7 ед.): *скосорезиться* ‘оплошать, совершить глупость, «срезаться»’ (← *косорезить* ‘промазывать, промахиваться; делать глупость’);
- 4) [**до-** + **-ся**] (5 ед.): *доквакаться* ‘навлечь на себя беду; доболтаться; довести какое-л. дело до отрицательного результата’ (← *квакать*, *квакнуть* ‘говорить, произносить, болтать’).

Наименьшую продуктивность при образовании русских арготических и жаргонных ГРК в русском языке обнаруживают 7 префиксов:

- 1) [**по-** + **-ся**] (3 ед.): *покоцаться* ‘поссориться, повздорить, подраться’ (← *коцать* ‘бить, избивать, портить, повреждать’);
- 2) [**пере-** + **-ся**] (2 ед.): *перепихнуться* ‘вступить в половую связь; ‘побраниться, поругаться’ (← *пихать*, *пихнуть* ‘вступать с кем-л. в половую связь (о мужчине)’; ‘обманывать (обычно в картах, азартной игре)’);
- 3) [**про-** + **-ся**] (2 ед.): *протрескаться* ‘употребить слишком много наркотиков, допустить передозировку наркотиков’ (← *трескать* ‘вводить наркотик внутривенно’);
- 4) [**вз-** + **-ся**] (1 ед.): *вздрычиться* ‘вскочить по тревоге в армии’; ‘разозлиться, «осерчать»’ (← *дрочить* ‘заниматься пустым, никчемным делом; тратить силы попусту’);
- 5) [**из-** + **-ся**] (1 ед.): *изгваздаться* ‘испачкаться, истрепаться; стать грязным, оборванным’ (← *гваздать* ‘пачкать’);
- 6) [**о-** + **-ся**] (1 ед.): *одуплиться* ‘отделаться, скинуть с плеч какое-л. дело; в домино: поставить фишки дублетом’ (← *дуплить* ‘бить, стучать, ударять; делать что-л. интенсивно’);
- 7) [**у-** + **-ся**] (1 ед.): *ухряться* ‘уходиться, нагуляться, устать от ходьбы’ (← *хрять* ‘идти’).

Второй структурный тип отглагольных ГРК, образованный при помощи суффикса и постфикса **-ся** (V + (Suf + **-ся**)), является самым малочисленным (5 ед.). Жаргонные и арготические ГРК данного морфологического типа образуются при участии 5 суффиксов:

- 1) [**-ова-** + **-ся**] (1 ед.): *вандоваться* ‘идти куда-л.’ (← *вандать* ‘бежать’ ← *to wend* (англ.) ‘направляться, двигаться’);
- 2) [**-и-** + **-ся**] (1 ед.): *лупить* ‘смотреть, разглядывать’ (← *лупать* ‘смотреть’);
- 3) [**-ива-** + **-ся**] (1 ед.): *отшиваться* ‘отставать, уходить’ (← *отшить* (кого-л.) ‘заставить отстраниться, отстать’);
- 4) [**-ну-** + **-ся**] (1 ед.): *трёкнуться*, *трёхнуться* ‘сойти с ума, помешаться на чем-л.’ (← *трёкать* / *трёхать* ‘понимать, разбираться, соображать’);
- 5) [**-ну-** + **-а-** + **-ся**] (1 ед.): *рубануться* ‘интенсивно поработать’ (← *рубить* / *рубиться* ‘стараться, работать, вкалывать, спешить’).

Третий структурный тип ГРК образуются посредством одновременного присоединения к мотивирующему глаголу трех морфем – префикса, суффикса и постфикса **-ся** и насчитывает 74 единицы.

В данном формальном типе продуктивными выступают лишь два рефлексивных комплекса (РК):

1) [**на-** + **-ива-**/ **-ыва-** + **-ся**] (12 ед): *нагваздываться* ‘напиваться пьяным’ (← *гваздать* ‘пить спиртное’; ‘пачкать’); *наштукатуриваться* ‘сильно краситься, наносить много косметики’ (← *штукатурить* ‘красить лицо, губы; наносить косметику’);

2) [**об-** + **-ва-** / **-ива-** / **-ыва-** + **-ся**] (11 ед): *обсмаливаться* ‘обкуриваться, докуриваться до одури; дышать дымом, гарью, пропахивать ими; коптиться’ (← *смолить* ‘курить’);

Среднюю активность проявляют следующие 4 РК:

1) [**у-** + **-ива-**/ **-ыва-** + **-ся**] (8 ед): *укушиваться* ‘напиваться, перепивать’ (← *кушать*); *ухрюкиваться* / *ухрючиваться* ‘напиваться пьяным’ (← *хрюкать*);

2) [**раз-/ рас-** + **-ива-**/ **-ыва-** + **-ся**] (6 ед): *разбазариваться* ‘болтать без умолку; быть возбужденным, разговорчивым’ (← *базарить* ‘говорить, беседовать, обсуждать’; ‘ссориться, поднимать шум, громко кричать (в споре)’);

3) [**в-** + **-ива-** / **-ыва-** + **-ся**] (5 ед): *впахиваться* ‘активно включаться в работу’ (← *пахать* ‘работать, трудиться, вкалывать’);

4) [**за-** + **-ва-**/ **-ива-**/ **-ыва-** + **-ся**] (5 ед): *затряхиваться* ‘весело, раскованно танцевать’; ‘испытывать наслаждение, восторгаться чём-л., кем-л.’ (← *трясти*).

Низкую активность при образовании рассматриваемого типа ГРК проявляют 15 трехморфемных РК, представленных ниже в таблице 1:

Таблица 1

**Продуктивность отглагольных ГРК при участии трехморфемного форманта**

| №  | РК   | Кол-во | Примеры ГРК  |
|----|--|--------|--|
| 1  | <b>ВЫ-</b> + <b>-ИВА-</b> / <b>-ЫВА-</b> + <b>-СЯ</b>  | 4      | <i>выстёгиваться</i> / <i>выстегнуться</i> ‘приходить в бессознательное состояние; засыпать, задремывать; глубоко задумываться; быть сбитым ударом’ (← <i>стегать</i> , <i>стегнуть</i> , <i>стегануть</i> )   |
| 2  | <b>ЗА-</b> + <b>-ОВА-</b> + <b>-СЯ</b>                 | 3      | <i>зашухероваться</i> ‘испугаться, растеряться, засуетиться’; ‘быть застигнутым врасплох’; ‘попасться с поличным’; ‘попасться, быть замеченным’; ‘встревожиться’ (← <i>шухарить</i> / <i>шухерить</i> / <i>шухерить</i> / <i>шухернуть</i> / <i>шухарнуть</i> ‘гнать, прогонять, пугать; расправляться’) |
| 3  | <b>ПРИ-</b> + <b>-ИВА-</b> / <b>-ЫВА-</b> + <b>-СЯ</b> | 3      | <i>прикапываться</i> ‘надоедать кому-л.; приставать, привязываться к кому-л.; доводить кого-л.’ (← <i>копать</i> )   |
| 4  | <b>В-</b> + <b>-НУ-</b> / <b>-КНУ-</b> + <b>-СЯ</b>    | 2      | <i>втюкнуться</i> / <i>втюхнуться</i> ‘ударяться, ушибаться; попадать впросак, терпеть неудачу’; ‘влюбляться’ (← <i>тюкать</i> / <i>тюхать</i> );<br><i>втюркнуться</i> ‘удариться, врезаться, столкнуться с чем-л. влюбиться, втюриться’ (← <i>тюрить</i> / <i>втюриться</i> )                          |
| 5  | <b>ДО-</b> + <b>-ВА-</b> / <b>-ИВА-</b> + <b>-СЯ</b>   | 2      | <i>дорываться</i> ‘приставать, надоедать, домогаться’ (← <i>рыть</i> )   |
| 6  | <b>ПЕРЕ-</b> + <b>-ИВА-</b> + <b>-СЯ</b>               | 2      | <i>переталкиваться</i> ‘вступать в половую связь’ (← <i>толкать</i> )  |
| 7  | <b>С-</b> + <b>-ИВА-</b> / <b>-ЫВА-</b> + <b>-СЯ</b>   | 2      | <i>скуриваться</i> ‘сближаться, сдружиться, становиться близкими’ (← <i>курить</i> )   |
| 8  | <b>У-</b> + <b>-А-</b> + <b>-СЯ</b>                    | 2      | <i>ужираться</i> ‘напиваться пьяным’ (← <i>жрать</i> )   |
| 9  | <b>В-</b> + <b>-А-</b> + <b>-СЯ</b>                    | 1      | <i>врубаться</i> ‘понимать, догадываться, вникать’ (← <i>рубить</i> , <i>рубить фишку</i> ‘разбираться в чем-то, а точнее, что-то хорошо понимать’)  |
| 10 | <b>В-</b> + <b>-И-</b> + <b>СЯ</b>                     | 1      | <i>вломиться</i> ‘попасться на чём-л., быть пойманным’ (← <i>ломать</i> ‘обманывать кого-л., портить, мешать’)   |
| 11 | <b>НА-</b> + <b>-А-</b> + <b>-СЯ</b>                   | 1      | <i>нажираться</i> ‘напиваться пьяным’ (← <i>жрать</i> )  |
| 12 | <b>О-</b> / <b>ОС-</b> + <b>-ИВА-</b> + <b>-СЯ</b>     | 1      | <i>остопыриваться</i> ‘приходить в какое-л. крайнее эмоциональное состояние’ (← <i>топырить</i> / <i>топорщить</i> ‘поднимать торчком, расставляя, разъединя, расширяя’)   |

|       |                           |    |   |
|-------|---------------------------|----|---|
| 13    | ОТ- + -ИВА- / -ЫВА- + -СЯ | 1  | <i>отматываться</i> 'отделяться от чего-л., избегать чего-л.' (← <i>матать</i> 'убегать')         |
| 14    | ПОД- + -ИВА- + -СЯ        | 1  | <i>подсаживаться</i> 'привыкать к чему-л., приобретать зависимость от чего-л.' (← <i>сидеть</i> ) |
| 15    | РАЗ- + -А- + -СЯ          | 1  | <i>разоряться</i> 'болтать, кричать, вздорить, шуметь, базарить' (← <i>орать</i> )                |
| ВСЕГО |                           | 27 |   |

### 3. Выводы

Отглагольные арготические и жаргонные ГРК русского языка образуются при участии трёх типов сложного словообразовательного форманта: 1) V + (Prf + -ся); 2) V + (Suf+ -ся); 3) V + (Prf + Suf + -ся).

Наибольшую продуктивность проявляют ГРК первого типа (95 ед.), в котором особенно активными являются РК (*за- + -ся*); (*на- + -ся*); (*раз- + -ся*); (*в- + -ся*).

Второе место по продуктивности занимают производные, образованные посредством присоединения к мотивирующему глаголу трёхморфемного РК (Prf + Suf + -ся) (74 ед.). Особенно высокую активность обнаруживают два РК (*на- + -ива- / -ыва- + -ся*) и (*об- + -ва- / -ива- / -ыва- + -ся*).

Отглагольные ГРК типа V + (Suf+ -ся) являются малочисленными (5 ед.), в их деривации участвуют 5 суффиксов (*ова-*; *-и-*; *-ива-*; *-ну-*; *-а-*).

Деривация отглагольных ГРК нередко сопровождается фонетическим чередованием гласных и согласных фонем производящей основы. Некоторые ГРК могут иметь неединичную (множественную мотивацию).

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Басыров Ш.Р. Словообразование глаголов с рефлексивным комплексом в типологическом освещении. / Ш.Р. Басыров. – Донецк: Изд-во «Ноулидж» (Донецкое отделение), 2014. – 562 с.
- Генюшене Э.Ш. Рефлексивные глаголы в балтийских языках и типология рефлексивов. / Э.Ш. Генюшене. – Вильнюс, 1983. – 168 с.
- Большой словарь русского жаргона. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ojargone.ru/> (дата обращения: 18.02.17).
- Грачёв М.А. Происхождение и функционирование русского арго: автореф. дис. ...д-ра филол. наук / М.А. Грачёв. – СПб, 1995. – 35 с.
- Елистратов В.С. Словарь русского арго. / В.С. Елистратов. – М., 2000. – 694 с.
- Князев Ю.П. Грамматическая семантика: Русский язык в типологической перспективе / Ю.П. Князев – М.: Языки славянских культур, 2007. – 704 с.
- Липатов А.Т. Русский сленг и его соотносённость с жаргоном и арго / А.Т. Липатов // Семантика и уровни её реализации. Краснодар: КГУ, 1994. - С. 71-79.
- Недялков В.П., Князев Ю.П. Рефлексивные конструкции в славянских языках / В.П. Недялков, Ю.П. Князев // Рефлексивные глаголы в индоевропейских языках. Сборник научных трудов. – Калинин, 1985. – С. 20–39.
- Саляев В.А. Русский сленг: сущность понятия, особенности эволюции и проблемы словарного описания / В.А. Саляев // Функционирование стандартных и субстандартных языковых единиц. Магнитогорск, 2001. - С. 53-89.
- Черепанов М.В. Очерк словообразовательной типологии русского глагола / М.В. Черепанов. – Саратов: Изд-во Саратов. унта, 2004. - 350 с.
- Черепанов М.В. Типология префиксальных и конфиксальных структур русского глагола: автореф. дис...д-ра филол. наук / М.В. Черепанов. – Л., 1974. – 30 с.
- Янко-Триницкая Н.А. Возвратные глаголы в современном русском языке. / Н.А. Янко-Триницкая. – М., 1962. – 247с.

Поступила в редакцию 02.12.2016 г.

**STRUCTURE OF THE VERBS WITH REFLEXIVE COMPLEX (ON THE MATERIAL  
OF THE RUSSIAN JARGON AND ARGOT)**

*E. A. Marchenko*

The article focuses on the verbs with reflexive complex structure. The analysis is made on the material of the Russian slang and argot. Three structural types of verbs with the reflexive complex are singled out. Productivity of affixes forming part of the reflexive complex and participating in the derivation process of the verbs with the reflexive complex in the Russian language is determined.

**Key words:** verbs with the reflexive complex, structural type, productivity, jargon, argot

**Марченко Елизавета Александровна**

Аспирант кафедры германской филологии

Донецкий национальный университет

E-mail: elimarco@mail.ru

**Marchenko Elizaveta Alexandrovna**

Post-Graduate at Germanic Philology Department

Donetsk National University

E-mail: elimarco@mail.ru



## ПЕДАГОГИКА

---

УДК 378.147

### ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЗАКОНА БРЭДФОРДА ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ КОЛИЧЕСТВА УСВОЕННЫХ НА ЗАНЯТИИ УЧЕБНЫХ ПОНЯТИЙ

© 2016. М. Г. Коляда

---

В статье рассматривается один из вероятностных законов распределения, как универсальное средство познания и преобразования педагогической действительности. Показано использование закона Бредфорда для определения оптимального количества учебных понятий, которые необходимо усвоить на занятии, с учетом критерия их ценности. Обосновано, что этот закон дает возможность не только научно выделять зоны значимости учебных понятий, которые изучаются на занятии, но и доказательно вычислять их взаимозависимый количественный состав.

**Ключевые слова:** усваивание материала, учебное понятие, зоны значимости учебных понятий, закон Бредфорда.

---

**Актуальность темы исследования.** Социально-педагогическая значимость исследуемой проблемы определяется решением сложной дидактической проблемы – определение оптимального количества усвоенных на занятии учебных понятий. Актуальность проблемы для нахождения эффективных путей усвоения учебного материала на занятии, заостряет внимание на поиске новых эффективных способов решения педагогических задач, в частности расчетов оптимального количества базовых и обслуживающих учебных понятий, которые должны усвоить учащиеся (студенты) на одном занятии. Рационально использовать образовательные ресурсы в учебном процессе можно только с применением выявленных закономерностей и законов, которые являются базой к выявлению оптимального распределению сил преподавателя и обучаемых, заранее нацеливают субъекты учебной деятельности на вероятные трудности, дают возможность продуктивно использовать время, отведенное на усвоение нового материала.

**История и постановка проблемы в общем виде.** Длительное время анализ законов, по которым осуществляется сложное отображение взаимоотношений между педагогами и их воспитанниками не попадали в зону внимания ученых. Множество психолого-педагогических закономерностей, среди которых активизация внимания обучаемого, его произвольное и непроизвольное запоминание информации, формирование у него абстрактных понятий, продуктивная учебная деятельности и процесс логического построения мыслительной деятельности, – все это долгое время оставалось вне поля заинтересованности ведущих исследователей педагогической сферы.

Впервые эти вопросы были рассмотрены выдающимися психологами прошлого столетия – Л. С. Выготским и А. Н. Леонтьевым, которые совершенно по-новому раскрыли деятельностные возможности человека и определили инновационный подход в изучении сознательных процессов личности в учебной деятельности [5; 7]. В пятидесятые года XX века появившаяся в то время наука – кибернетика, ввела новое понятие «саморегулирование», и сделала центральным предметом своего изучения структуру саморегулирующих систем. Приблизительно в это же время, и в математике появились такие же прогрессивные идеи, очерченные в виде теории информации и теории случайных процессов.

Существенные открытия были сделаны и в физиологии. Центральное для этой науки понятие «рефлекторная дуга» было заменено на новое понятие «рефлекторное кольцо», а идея рефлекса обогатилась и дополнилась новыми взглядами П. К. Анохина, который выдвинул идею функциональных систем. Также был сделан решающий шаг и в развитии физиологии рефлексов: М. А. Бернштейном была разработана так называемая «физиология активности», которая вплотную подошла к научному анализу физиологических механизмов наиболее сложных и активных форм человеческой деятельности.

В конце 60-х годов прошлого века американские психологи П. Линдсей и Д. Норман опубликовали свою базовую работу «Переработка информации у человека» [6], благодаря которой было положено начало научному подходу в исследовании эффективного усвоения учебного материала на занятии.

Перечисленные достижения родственных наук подтолкнули и педагогов-исследователей к анализу процессов переработки учебной информации у обучаемых. Так, И. П. Подласый разработал основы теории диагностики и экспертизы педагогических проектов, в рамках которой была подробно разработана диагностика обученности учащихся [9; 10]. Исследователи Т. М. Канивец и Л. И. Лутченко систематизировали основы педагогического оценивания [3; 8]. Их центральная идея была в попытке подойти к переработке, получаемой на занятии информации как к сложной активной деятельности, построенной на вероятностных законах. Другие педагогические исследователи начали изучать проблему понимания учебного текста и определения его сложности. Попробовали выделить показатели трудности учебного материала, а именно: информативность, абстрактность учебных понятий и сложность их структуры. Даже разработали рекомендации для повышения понятности учебного материала, но проблеме соотношения учебных понятий по уровням их значимости, соотношению базовых, обслуживающих и второстепенных учебных понятий было не достаточно отведено внимание в работах этих ученых. Поэтому нами была выбрана тема статьи, связанная с использованием закона, который дал бы возможность не только вычислить количественный состав базовых учебных понятий при их усвоении на занятии, но, и показал бы связи этих понятий с второстепенными или, как их называют, обслуживающими понятиями. **Целью статьи** является показ использования закона Ципфа для определения оптимального количества учебных понятий на занятии с учетом их полного усвоения по критерию значимости.

**Сущность закона Ципфа-Бредфорда.** Для процессов согласованности элементов учебной деятельности чаще всего применяют классические законы распределения (например, закон нормального распределения) и численные методы обработки информации (например, метод транспортной задачи, метод углового преобразования Фишера и др.), но иногда для процессов количественного определения учебных объектов используют и ненормальные (то есть не Гауссовы) законы распределения. К ним можно отнести так называемый *закон Ципфа-Бредфорда*.

В конце 40-х годов прошлого столетия профессор-лингвист и филолог Гарвардского университета *Джордж Кингсли Ципф* (George Kingsley Zipf, 1902–1950 гг.), собрав огромный статистический материал, попробовал показать, что распределение слов естественного языка подчиняется одному простому закону, который можно сформулировать следующим образом: *«Если к какому-нибудь довольно большому тексту составить список всех слов, которые встречались в нем, потом расположить эти слова в порядке убывания их частоты в этом тексте, и пронумеровать их в порядке от 1 (порядковый номер наиболее часто встречающегося слова) до  $r$ , то для любого слова произведение его порядкового номера (ранга) в таком*

списке на его частоту в тексте будет величиной постоянной, и она имеет приблизительно одинаковое значение для любого слова из этого списка». Аналитически закон Ципфа может быть выражен в виде формулы:

$$fr = c,$$

где  $f$  – частотность слова в тексте;  $r$  – ранг (порядковый номер) слова в списке;  $c$  – эмпирическая постоянная величина.

Полученная зависимость графически отображается гиперболой. Позднее Б. Мандельброт предложил ее теоретическое обоснование. Он исходил из того, что можно сравнивать письменный язык с кодированием, причем все знаки должны иметь определенную «стоимость». Исходя из требований минимальной стоимости сообщений, Б. Мандельброт математическим путем дошел до аналогичного закона Ципфа в виде подобной зависимости [11, с. 47]:

$$fr^\gamma = const,$$

где  $\gamma$  – величина (близкая к единице), которая может меняться в зависимости от свойств текста.

**Определение количества усвоенных на занятии учебных понятий на основе закона Бредфорда.** Учебные понятия как ментальные конструкции являются важнейшими компонентами непрерывного изменения и расширения познавательной структуры индивидуума, который развивается. Под термином «учебное понятие» понимают базовую, фундаментальную смысловую единицу учебного материала, которая выступает не только в виде ментальных конструкций и смысловых образований, которые обусловлены направлением человеческой мысли в этой предметной области совместно с их духовными установками, но и в виде значения слов, символов (формул) и других объектов, используемых в среде профессионалов и специалистов.

Большинство педагогов-исследователей вместо термина «учебное понятие» используют другое формализованное, тождественное ему словосочетание: показатель *информационно-смысловых элементов текста* (в другой редакции: *информационно-содержательных элементов текста* – ИСЭТ). Они определяются в форме суждений как завершенные по смыслу простейшие предметные структуры, при расчленении которых теряется их содержание (смысл). ИСЭТ – это не понятие (в широком смысле слова) и не предложение, это простые суждения, из которых составляются понятия. В одном предложении может содержаться несколько ИСЭТ [10, с. 437]. Исходя из того, что и учебные понятия, и ИСЭТ практически тождественно отображают одно и то же структурное образование, мы для удобства рассмотрения в дальнейшем будем использовать только дефиницию ИСЭТ.

В качестве примера конкретного использования показателя информационно-смысловых элементов текста, можно привести *формулу подсчета дидактического объема усвоения учебного материала* с учетом цели обучение, полученную эмпирическим путем в 1989 году В. П. Беспалько [2, с. 86]:

$$Q = (N \Delta\beta H \gamma) / (1 - K_d),$$

где  $N$  – количество ИСЭТ,  $\Delta\beta$  – средний прирост качества усвоения по уровню и степени абстракции материала,  $H$  – средний объем формальной информации в одном ИСЭТ (в битах, одно слово несет информацию в 12–14 бит),  $\gamma$  – степень осознанности материала ( $\gamma = 1, 2, 3$ , где число показывает уровень аргументации выбора ориентировочной основы действия: 1 – в пределах одной задачи, 2 – в пределах одной

или нескольких близких дисциплин,  $3$  – в пределах широких межпредметных связей многих дисциплин),  $K_\tau$  – коэффициент усвоения материала:  $K_\tau = \tau_{уч} / \tau_{спец}$ , где  $\tau_{уч}$  – среднее время выполнения тестовой пробы ученика (студента),  $\tau_{спец}$  – среднее время выполнения тестовой пробы квалифицированным специалистом.

С точки зрения проблемы выяснения закономерностей относительно согласованности педагогических объектов был установлен тот факт, что некоторые переменные внутри какой-нибудь сферы знаний могут распределяться согласно закону Ципфа. Частным его случаем является закон, который был сформулирован английским химиком и библиографом *С. Бредфордом*. Он непосредственно связан не с распределением слов в тексте, а с распределением документов внутри какой-нибудь тематической отрасли.

С точки зрения дидактики, в содержании любого учебного материала принято выделять две части. К первой части относится информация, которая непосредственно составляет содержание предмета, предметные знания, или СОДЕРЖАНИЕ-1. Вторая часть – СОДЕРЖАНИЕ-2 – это информация, которая обслуживает СОДЕРЖАНИЕ-1 (например, знания из других учебных курсов, изложение, толкование, объяснение). Это так называемые фоновые знания, информация о применении и использовании СОДЕРЖАНИЯ-1 в других дисциплинах, в жизни и т. п.

Инженерия знаний в текстовых источниках знаний (в том числе и в учебниках, учебных пособиях, лекционном материале и т.п.) выделяет первичный материал наблюдений, систему научных понятий, субъективные взгляды автора и отношение его личного опыта, а также некоторые «общие места», или, так называемую, «воду». Согласно этому можно говорить о наличии в учебном материале занятия совместно с СОДЕРЖАНИЕМ-1 и СОДЕРЖАНИЕМ-2 также и СОДЕРЖАНИЕ-3, которое отвечает, в основном, за знания типа «вода», назовем эту информацию *периферийной*. Наша практика составления семантических предметных моделей показывает, что СОДЕРЖАНИЕ-3 иногда, особенно в учебниках для общеобразовательных курсов, может достигать чрезвычайно больших объемов.

По сути дела, именно СОДЕРЖАНИЕ-1 (назовем эту информацию – *ключевой, базовой*) и составляет семантическую модель предметной области, которую мы назовем «*Зоной значимости-1*», соответственно СОДЕРЖАНИЕ-2 и СОДЕРЖАНИЕ-3 назовем «*Зоной-2*» и «*Зоной-3*». Однако эти знания, например, в учебнике не выделены специально, они распределены по всему учебнику, переплетаются с другими знаниями, они не формализованы.

Нашей задачей является определение количества новых базовых (ключевых) ИСЭТ, которые должны быть усвоены учениками (студентами) относительно их общего количества на одном занятии, включая уже изученные. Используем для этого закономерность Ципфа-Бредфорда.

Сущность ее относительно нашей задачи состоит в том, что если все ИСЭТ расположить по убыванию количества их значимости, то число ИСЭТ в полученном списке можно разбить на три указанные выше зоны таким образом, что количество базовых ИСЭТ в каждой из этих зон была бы одинакова (механизм определения рейтинга значимости ИСЭТ можно найти в работах [1; 15]). При этом в первую зону, так называемую *зону ядра*, входят только базовые (ключевые) ИСЭТ, которые являются основой рассмотрения заданной темы дисциплины (курса). Количество этих главных ИСЭТ в зоне ядра небольшая. *Вторую зону* образует то же количество базовых ИСЭТ, совместно с частично обслуживающими ИСЭТ заданной предметной сферы, причем их общее количество существенным образом возрастает в сравнении с количеством первой

зоны. К ним относят и число ИСЭТ, которые являются *объединительными с ИСЭТ базового ядра*; это могут быть уже изученные информационно-смысловые единицы, без каких ИСЭТ базового ядра усвоить очень сложно, а иногда и невозможно. *Третья зона* – самая большая по количеству *разноплановых ИСЭТ*; она объединяет большинство информационно-смысловых единиц текста, содержания которых очень далеки от рассматриваемой темы занятия. Кроме того, вместе базовыми ИСЭТ, совместно с объединительными ИСЭТ второй зоны, сюда входят еще и *ИСЭТ второстепенного плана*, которые не имеют прямого отношения к ИСЭТ базового ядра – это понятия общего характера, коммуникационные элементы, общеобслуживающие компоненты базового ядра и т. п. (так называемые ИСЭТ типа «вода»).

Таким образом, при одинаковом количестве базовых ИСЭТ по определенной теме занятия в каждой зоне общее количество ИСЭТ разной категории резко возрастает при переходе от одной зоны к другой. Используя идеи Ципфа-Бредфорда было установлено, что количество ИСЭТ в третьей зоне будет приблизительно во столько раз больше по сравнению со второй зоной, во сколько раз количество ИСЭТ второй зоны больше относительного количества ИСЭТ первой зоны.

Обозначим  $P_1$  как общее количество ИСЭТ в 1-й зоне,  $P_2$  – во 2-й,  $P_3$  – общее количество ИСЭТ в 3-й зоне. Если принять параметр  $a$  как отношение общего количества ИСЭТ 2-й зоны относительно количества общих ИСЭТ 1-й зоны, то закономерность, которая была подмечена С. Бредфордом, может быть записана следующим способом:

$$P_1 : P_2 : P_3 = 1 : a : a^2,$$

или

$$P_3 : P_2 = P_2 : P_1 = a.$$

Эту зависимость и называют *законом Ципфа-Бредфорда*. Так, если расположить базовые ИСЭТ по убыванию числа их значимости, то, согласно закону Ципфа-Бредфорда, их можно разбить на три группы, которые содержат их равное количество. Из теории мы знаем, что на одном занятии качественно можно усвоить приблизительно 7 базовых ИСЭТ, что занимают первые 7 мест в полученном списке (см. [4 с. 223]). Тогда для того, чтобы удвоить количество усвоенных базовых ИСЭТ на одном занятии, нам придется добавить к имеющимся 7 еще  $7 \cdot a$  общих ИСЭТ. Если принять  $a = 5$  (это значение найдено экспериментальным путем для некоторых тематических областей), то количество этих наименований станет равняться 35. Тогда общее количество всех ИСЭТ будет составлять  $7 + 35 = 42$ , что, конечно, значительно больше, чем 7 начальных. При попытке же усвоить втрое большее количество базовых ИСЭТ, нам придется охватить уже  $7 + 5 \cdot 7 + 25 \cdot 7 = 217$  общих ИСЭТ! Это свидетельствует о том, что при увеличении интенсивности изучения нового материала, «шумовой фон» возрастает вдвое, то есть трудности этой процедуры, возрастают в 6 раз, а при увеличении интенсивности в три раза – трудности возрастают в 31 раз!

Поэтому интенсификация учебного процесса относительно усвоения базовых знаний (в виде учебных понятий) всегда сопровождается большими трудностями и препятствиями со стороны второстепенного («шумового») материала.

**Заключение.** Итак, моделирование, основанное на переработке получаемой на занятии информации, как сложной активной деятельности обучаемых, построено на вероятностных законах, и оно имеет только первые шаги своего становления. Еще не обоснованы критерии оптимальной сложности усвоения учебных понятий, не определены методы измерения трудностей их усвоения. Но применение некоторых специфических методик и законов распределения дает основания и надежду их

эффективного использования. Среди них достойное место занимает закон Ципфа-Бредфорда, позволяющий не только научно выделять зоны значимости учебных понятий, которые изучаются на занятии, но и обоснованно вычислять их взаимозависимый количественный состав. Это дает мощный инструмент педагогу-исследователю для расчета напряженности работы обучаемого на занятии, при усваивании им новых информационно-смысловых элементов текста.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Атанов Г. А. Моделирование учебной предметной области, или предметная модель обучаемого / Геннадий Алексеевич Атанов // *Educational Technology & Society*. – 2000. – № 3 (3). – С. 111–124.
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
3. Канівець Т. М. Основи педагогічного оцінювання: Навч.-метод. посіб. / Т. М. Канівець. – Ніжин : Видавець ПП Лисенко М. М., 2012. – 102 с.
4. Коляда М. Г. Комп'ютаційна педагогіка: навчальний посібник / Михайло Георгійович Коляда. – К : УМО НАПН України, 2013. – 321 с.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Academia, 2005. – 352 с.
6. Линдсей П. Переработка информации у человека / П. Линдсей, Д. Норман. – М. : Мир, 1974. – 538 с.
7. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
8. Лутченко Л. І. Основи педагогічного оцінювання : Навч.-метод. посіб. / Л. І. Лутченко, Н. О. Пасічник. – Кіровоград : Лисенко В. Ф., 2012. – 72 с.
9. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів. – К. : Україна, 1998. – 343 с.
10. Подласый И. П. Продуктивная педагогика : Книга для учителя / И. П. Подласый. – М. : Народное образование, 2003. – 496 с.
11. Чурсин Н. Популярная информатика / Николай Чурсин. – К. : Техника, 1982. – 86 с.

*Поступила в редакцию 03.12.2016 г.*

#### USE OF LAW BREDFORD FOR DEFINITION OF QUANTITY OF THE EDUCATIONAL CONCEPTS ACQUIRED ON EMPLOYMENT

*M. G. Koliada*

Abstract. In article one of likelihood laws of distribution, as a universal remedy of knowledge and transformation of the pedagogical validity is considered. Use of the law of Bredford for definition of optimum quantity of educational concepts which are necessary for acquiring on employment, taking into account criterion of their value is shown. It is proved that this law gives the chance not only to allocate scientifically zones of the importance of educational concepts which are studied on employment, but also is proved to calculate their interdependent quantitative structure.

**Key words:** material assimilation, educational concept, zones of the importance of educational concepts, the law of Bredford.

**Коляда Михаил Георгиевич.**

Доктор педагогических наук, профессор.

Донецкий национальный университет.

Заведующий кафедрой инженерной и компьютерной педагогики.

**Koliada Mykhailo Georgijovych**

Doctor of pedagogical sciences, Professor

Donetsk National University

Head of the Engineering and Computational Pedagogic Department

E-mail: kolyada\_mihail@mail.ru

УДК 371.124: 78: 371.13

## ЭСТЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА КАК СРЕДСТВО ЭСТЕТИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ

© 2016. С. П. Федорищева

---

В статье исследуется эстетическое содержание педагогической деятельности учителя музыки. Предлагается экспериментальная программа по формированию эстетических основ педагогического мастерства будущих учителей музыки для эстетизации педагогической деятельности.

**Ключевые слова:** учитель музыки, эстетическая деятельность, педагогическая деятельность, педагогическое мастерство, эстетизация педагогического процесса, эстетические основы педагогического мастерства учителя музыки.

---

Искусство педагога подобное искусству художника с его способностью творить новое бытие. Педагогическое искусство преподавателя, обращенное к струнам юной человеческой души, помогает творить новый мир духовных отношений, где учитель чувствует эстетические переживания — радость и удовольствие от самого процесса творчества и сотворчества. Педагогическое творчество формирует в личности педагога способность к восприятию особого эстетического образа мира, в котором присутствуют искусство слова, духовного общения, красота педагогических действий и педагогических поступков учителя, взаимодействие, сотворчество педагога и школьников.

Следует отметить, что процесс подготовки будущего учителя по своей сути является процессом формирования педагогического мастерства. Потому что только мастер, художник может быть настоящим учителем. На это в свое время обращали внимание классики педагогики Я.-А. Коменский, И. Г. Песталоцци, А. Дистервег, К. Д. Ушинский, В. А. Сухомлинский и другие. К. Д. Ушинский писал о том, что педагогика — это не наука, а искусство — это, прежде всего, самое сложное и самое высокое из искусств.

В истории педагогики педагогическое мастерство также рассматривается в зависимости от сформированности общей и эстетической культуры личности, поскольку несет в себе эстетическую направленность, эстетический смысл, определенное эстетическое содержание. Об эстетическом содержании педагогической деятельности говорят выдающиеся представители отечественной и зарубежной педагогической мысли.

Педагогическая деятельность в широком смысле является составной частью эстетической деятельности. Эта мысль достаточно доказательно представлена в трудах И. А. Зязюна, Л. В. Печко, Г. М. Сагач и других исследователей. Педагогический процесс входит в эстетическую деятельность благодаря своей направленности на эстетическое взаимодействие с миром. Американский ученый Д. М. Каган, сравнивая образование с искусством, утверждал: "Если мы определяем педагогический процесс как средство коммуникации и как художественную форму, то мы можем рассматривать урок, соответственно, как энергетический спектакль, акт коммуникации и произведение искусства" [1].

В рассмотрении теории проблемы мы опирались на работы ученых, в которых исследовались эстетико-педагогические аспекты проблемы эстетического воспитания

личности (А. И. Буров, В. Г. Бутенко, М. С. Каган, Н. И. Киященко, Н. Л. Лейзеров, В. Н. Липский, С. К. Мельничук, Н. Ф. Овсянников, Л. П. Печко, Е. В. Сысоева, Л. С. Сысоева, Г. П. Шевченко и другие исследователи).

Мы выяснили, что эстетический аспект педагогической деятельности рассматривается в философской и педагогической литературе в тесной связи с эстетическим развитием личности.

Поэтому, на наш взгляд, целесообразно ставить вопрос не о необходимости повышения внимания к эстетическим принципам подготовки педагога, а об эстетических основах формирования педагогического мастерства как необходимой предпосылке профессионального, общекультурного, духовного развития личности будущего учителя музыки. Необходимо вывести музыкально-педагогическую деятельность будущего учителя музыки на творческий уровень эстетической деятельности, наполнить основы педагогического мастерства эстетическим содержанием.

Поэтому темой нашей статьи является исследование эстетических основ педагогического мастерства как средство эстетизации педагогической деятельности будущего учителя музыки.

В формировании педагогического мастерства учителя музыки существует ряд противоречий: между необходимостью высокого эстетического уровня развития учителя и практикой педагогической подготовки, между знанием закономерностей процесса эстетического воспитания и потребностью в самостоятельной эстетической деятельности.

По нашему мнению, педагогическая деятельность учителя музыки должна иметь эстетическую направленность. Эстетическая культура, влияя на характер педагогической деятельности, направляет педагогический процесс на эстетическое взаимодействие с окружающим миром, позволяет включить личность в творческую эстетическую деятельность.

Мы считаем, что процесс формирования педагогического мастерства учителя гуманитарно-эстетического цикла должен базироваться на эстетических основах, благодаря которым развивается система качеств личности, необходимых для осуществления эстетически направленных действий: умения переживать и оценивать эстетико-художественные объекты, произведения искусства, формирование эстетического отношения к искусству и окружающему миру. Тогда возникает необходимость поиска таких эстетических факторов, которые, воздействуя на характер педагогической деятельности, смогут наполнить ее эстетическим содержанием.

Формирование творческих качеств личности студентов — будущих учителей музыки осложняется из-за недостаточной теоретической и практической разработанности вопросов включения их в процесс эстетической деятельности.

Опираясь на методологию и теорию исследуемой проблемы, мы пришли к выводу о необходимости разработки экспериментальной программы по формированию эстетических основ педагогического мастерства будущих учителей музыки для эстетизации педагогической деятельности.

Эта программа строилась на основе положений об определении сути и основных структурных компонентов эстетических основ педагогического мастерства и на принципах культуросообразности, эстетизации учебно-воспитательного процесса, взаимосвязи интеллектуальных и эмоциональных процессов развития личности с ориентацией на ведущий вид эстетической деятельности – эстетическое восприятие предметов и процессов окружающей действительности и искусства.



Теоретическое осмысление проблемы позволило определить, что *эстетические основы педагогического мастерства учителя музыки* – это особое образование, часть взаимосвязанных структур личности, сознания и деятельности педагога, включающее в себя комплекс эстетических компонентов, с помощью которых осуществляется эстетизация педагогической деятельности.

Структура эстетических основ педагогического мастерства состоит из следующих компонентов:

1. Эстетическая культура:

а) эстетическое сознание: эстетическая направленность личности (постановка и решение задач эстетического воспитания школьников, развитие мотивационной сферы к эстетической деятельности, формирование эстетического отношения к действительности, создание эстетического образа мира), эстетическое мировоззрение, широкая эрудиция, эстетический кругозор.

б) эстетическая деятельность: эстетический опыт (знания, суждения, умения, эстетические способности учителя), творческая эстетическая деятельность (формирование эстетического отношения к музыке, профессии педагога, формирование эстетического образа педагогических действий).

2. Эстетическая направленность педагогической деятельности: эстетическая направленность общения, эстетическая направленность взаимодействия учителя и учащихся, эстетическая направленность педагогических действий (развитие умения переживать и оценивать эмоционально-художественные объекты, произведения искусства с точки зрения эстетического идеала), эстетическое решение педагогических ситуаций и педагогических задач.

3. Опыт эстетической педагогической деятельности: умение эмоционально-образно изложить учебный материал, умение выстроить драматургию урока, умение создать художественный образ урока, умение создать эстетический образ педагогического действия, умение переживать и оценивать собственные педагогические действия.

Эстетические основы педагогического мастерства, формируясь на базе эстетического развития личности, расширяют содержание основ педагогического мастерства и наполняют его (педагогическое мастерство) эстетическими компонентами. Каждый из элементов, взаимодействуя с другим, способствует формированию и закреплению в личности учителя музыки определенных качеств, необходимых как для профессионально направленных действий, так и для эстетического взаимодействия личности с миром.

В экспериментальной программе использовались различные формы и методы организации процесса подготовки будущего учителя музыки в вузе. Комплекс учебных форм работы включал беседы, лекции, практические и индивидуальные занятия со студентами, творческие самостоятельные задачи.

Первая часть программы была ориентирована на развитие эстетического сознания, эстетических качеств, формирование эстетического тезауруса личности. Будущие учителя музыки осваивали основные эстетические понятия, категории, приемы целостного анализа произведений искусства. Задачи эксперимента содержали:

- музыкально-теоретический анализ хорового и вокального произведения (особенности формальной организации музыкального текста);

- интонационно-образный анализ (выявление "ведущих" интонаций, их развития в структуре музыкального образа)

- эстетический анализ музыкального произведения: изучение, исследование музыкального произведения с точки зрения совершенства художественной формы

(композиционного строения), эмоционально-образной драматургии (характеристика одного или нескольких музыкальных образов, определение их эмоциональных смыслов, идеи произведения);

- социологический анализ произведения песенного жанра: выявление объективно-исторического содержания произведения (анализ условий появления музыкального произведения, анализ социальной обусловленности тех типов эмоций и чувств, которые моделируются в песенном произведении).

Такой анализ носил интерпретационный характер. Особенности выполнения письменного анализа-интерпретации произведения требовали в большей степени, чем устный, исследования по связности, стройности изложения материала, отбора нужных слов для записи текста. Это, в свою очередь, развивало умение осуществлять самоконтроль за своей работой, стимулировало процесс приобретения опыта музыкально-эстетической деятельности.

Проблемному вхождению в своеобразный мир художественной реальности способствовало выполнения студентами задачу сравнения произведений одного жанра (составление "музыкальных коллекций") и сравнительно-сопоставительного анализа произведения, изучаемого с художественными произведениями другого вида искусства.

Целесообразным способом эстетического развития личности выступает влияние эмоционально-духовной силы самого произведения искусства. В условиях установки студентов оно направлено на обогащение их эстетической культуры, развитие таких сторон эстетического сознания, как чувства, вкусы, оценки, потребности, идеалы.

Вторая часть экспериментальной программы была направлена на приобретение опыта эстетической педагогической деятельности путем переживаний будущим учителем музыки собственной музыкально-педагогической деятельности. Работа велась способами развития эстетических чувств студента, освоения специальных навыков творческого взаимодействия с музыкальным произведением: умений моделирования эмоциональных состояний, управления творческим самочувствием во время исполнения музыкальных произведений, умений реализовывать творческие эстетические действия при восприятии музыкальных произведений.

Процесс развития эстетических чувств будущего учителя музыки во многом зависит от совершенства исполнения музыкального произведения. Б. М. Теплов отводил важную роль мышечным чувством в восприятии и переживании музыки. Проявление вокальных движений - пение является, по его мнению, важным признаком, характеризующим степень музыкального развития [2].

Для освоения комплекса вокальных навыков студенту необходимо учиться сознательно привлекать к активной работе органы нервно-мышечной сферы. Научные исследования в области вокальной педагогики свидетельствуют, что физиологический механизм голосообразования возникает не только от колебания голосовых связок под воздействием воздушного столба (миоэластическая теория И. Мюллера), но и с участием нервных импульсов, посылаемых из коры головного мозга (нейрохронаксическая теория фонации Р. Юссона). Формирование опыта музыкального восприятия через вокально-речевое развитие голосового аппарата должно обеспечить более активное сопереживание исполняемой музыки.

В процессе музыкального исполнения учителю нужно не только внутренне переживать художественный образ, но и воплощать художественный образ в собственном исполнении, адекватно передавать и "заражать" своими переживаниями слушателей, уметь управлять эмоциональным самочувствием и восприятием учеников. Для этого необходимо иметь не только творческий характер мышления, но и уметь творчески действовать в ситуациях эмоционального переживания.

Как актер переживает роль и в каждой роли находит себя, так и учителю музыки необходимо переживать музыкально-поэтический образ вокального произведения и создавать "перспективу чувств": проследить моделирование эмоций в музыке, воплотить их в собственном исполнении.

Организация процесса музыкального восприятия, как и всего целостного педагогического процесса обучения будущего учителя музыки, должна строиться в соответствии с содержанием и требованиями эстетической деятельности. Этот процесс восприятия музыкального произведения будет полноценным, если последовательно выполнять его составляющие действия: переживания, анализ, оценку.

Поэтому в развитии художественно-исполнительских навыков использовались эмоционально-технические средства совершенствования вокального мастерства учителя музыки. К осуществлению сложных задач формирования эстетической направленности педагогических действий мы вели студентов через эмоциональность исполнения, поэтому применяли практические задания с преобладанием эмоциональных психологических целей. Студентам предлагалось:

- осознать и описать эмоциональную модель художественного образа;
- выстроить драматургическую линию ощущений музыкального произведения;
- в собственном исполнении вызвать соответствующий эмоциональный настрой, пережить чувства, провести линию внутренних эмоционально-психологических состояний, обусловленных образной структурой произведения.

Содержанием третьей части экспериментальной программы было придание педагогической деятельности будущего учителя музыки эстетической направленности, эстетическое решение педагогических задач по развитию чувственного восприятия и эмоционального мира учеников. Педагогические технологии предусматривали использование таких методов, как:

- моделирование эмоционального плана урока и музыкальных произведений, изучаемых на уроке;
- построение драматургии и создание художественного образа урока;
- аналитико-синтетическое изучение явлений искусства (беседы, организация дискуссий, выделение ключевых понятий, содержания, идеи музыкального произведения) для последующей организации собственной музыкально-педагогической деятельности;
- управление музыкально-эстетическим восприятием учеников.

Процесс создания эстетического образа педагогического воздействия организовывался за счет введения творческих задач художественно-эстетической направленности: студенты учились ставить себе цель, представлять эстетическое содержание будущих педагогических действий, переводить внутренние эмоциональные действия во внешний план: воплощать драматургическую линию переживаний во взаимодействии с учениками.

В создании творческих ситуаций эмоционально-эстетического восприятия школьниками произведения искусства использовались эстетические формы работы, которые опирались на систему актерского мастерства К. С. Станиславского.

Предложенные технологии формирования эстетических основ педагогического мастерства представляют собой способ овладения музыкально-эстетической культурой и опытом творческой эстетической деятельности, процесс создания эстетического образа педагогических действий учителя, в котором присутствует эстетическое содержание педагогической деятельности, эстетизация процесса обучения и воспитания.

Общение с музыкальным искусством в условиях его глубокого освоения должно дать дополнительный стимул для развития творческого потенциала студентов. Восприятие, которое является творческим процессом, будет способствовать эмоционально-эстетическому развитию личности будущего учителя музыки. Такое развитие необходимых качеств личности, в свою очередь, будет способствовать эстетизации педагогической деятельности, более эффективному формированию педагогического мастерства будущего учителя.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Kagan D. M. (1989, August/September) The heuristic value of regarding classroom instruction as an aesthetic medium. *Educational Researcher*, 19.
2. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов // Избр. труды: В 2 т. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1985. – С. 42-422.

*Поступила в редакцию 02.06.2016 г.*

#### ESTHETIC BASICS OF PEDAGOGICAL SKILL IN AESTHETICIZING MUSIC TEACHER'S PEDAGOGICAL ACTIVITY

*S. P. Fedorishcheva*

The article highlights aesthetic content of music teacher's pedagogical activity as a creative formation of educational process. The experimental program on formation of aesthetic basics of future music teachers' pedagogical skill is suggested.

**Key words:** a teacher of music, esthetic activity, pedagogical activity, pedagogical skills, aestheticization of pedagogical process, esthetic basics of pedagogical skill.

**Федорищева Светлана Павловна**

кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры пения и дирижирования  
Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко.

**Fedorishcheva Svetlana Pavlovna**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Singing and Conducting Chair  
Lugansk National University named after Taras Shevchenko.  
e-mail: fedorisvetlana@yandex.ru

УДК 51:37.09:54-057.8

## ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ХИМИИ В СИСТЕМЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

© 2016. Ю. В. Абраменкова

---

В статье вводится понятие профессионально ориентированной деятельности студентов химических специальностей в процессе обучения математике. К средствам организации такой деятельности относятся системы профессионально ориентированных задач с химическим содержанием, которые вводятся в учебный процесс по математике на разных его этапах.

**Ключевые слова:** учебная деятельность, профессионально ориентированная деятельность, профессионально ориентированные задачи, методика обучения математике, студенты химических специальностей.

---

Успешная и качественная работа современного учителя химии невозможна без основательных и фундаментальных знаний в области математики и математического моделирования химических процессов. Широкий спектр применения математического аппарата в решении химических задач, моделировании и исследовании химических объектов и процессов свидетельствует о том, что учитель химии должен быть математически компетентным специалистом.

В настоящее время постоянно возрастают требования к профессиональной подготовке студентов по математическим дисциплинам, в частности студентов-химиков. В то же время, в силу множества причин, традиционная методика обучения математике не может обеспечить необходимый уровень профессиональной подготовки будущего учителя химии. Такая подготовка – сложный и многогранный процесс. Он ориентирован на формирование общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущего специалиста, реализуемых в процессе организации профессионально ориентированной деятельности по дисциплинам базового и вариативного блоков в высшей школе.

Анализируя различные подходы современных исследователей к феномену профессионально ориентированной деятельности студентов, ее организации и управлению, мы пришли к заключению о том, что проблема понимания сущности данного понятия, организации такой деятельности студентов химических специальностей, в частности будущих учителей химии, является важной, требующей всестороннего изучения и решения.

Для понимания того, что представляет собою деятельность, в процессе которой развиваются не только учебные умения по математике, но и формируются личностные качества будущего учителя химии, необходимо проанализировать психологическую концепцию учебной деятельности и выделить те ее составляющие, которые характеризуют именно профессионально ориентированную деятельность.

Под учебной деятельностью психологи понимают деятельность студентов, направленную на приобретение теоретических знаний о предмете изучения и общих приемах решения связанных с ним задач, и поэтому – на развитие студентов и формирование их личности [1].

Г. А. Атанов, исследуя процесс формирования учебной деятельности студентов, отмечает, что она представляет собой специально организованную деятельность людей,

направленную на усвоение опыта предыдущих поколений, результатом которой являются формирования способа действий [2]. Относительно высшей школы это означает, что студент должен усвоить способы действий, на которых основывается его будущая профессиональная деятельность.

Учебная деятельность студентов является специфическим видом деятельности и имеет определенные особенности. Она представляет собой и цель, и продукт обучения. Диапазон учебных целей довольно широк – от формирования у студента умений осуществлять профессиональную деятельность в целом к усвоению студентом конкретной темы или вопроса учебной программы. Первые являются отдаленными, вторые – ближайшими учебными целями. Успех в достижении отдаленных целей определяется тем, насколько сформулированы ближайшие цели, насколько эффективно организованным является процесс их достижения.

Важной особенностью учебной деятельности является то, что она осуществляется в пределах деятельности преподавателя и выступает как объект управления. В связи с этим В. Я. Блинов [3] отмечает, что суть ее выражается во взаимодействии между деятельностью преподавания и обучения и не сводится к ни одной из них, взятых отдельно. Деятельность преподавателя прямо или косвенно направлена на организацию деятельности студентов. Как отмечает Е. Г. Евсеева [4], именно управление учебной деятельностью, а не передача знаний, является механизмом обучения.

Специфика деятельности преподавателя заключается в том, что он организует, и, следовательно, старается создать оптимальные или близкие к оптимальным дидактические условия для увеличения эффективности процесса обучения. Деятельность студентов направлена на решение поставленных перед ними задач, причем в учебной деятельности важным является не результат, а сам процесс, поскольку именно в процессе осуществления такой деятельности происходит формирования способов действий. Поэтому в дидактическом аспекте учебная деятельность, как отмечает В. И. Андреев [5], – это деятельность студентов, организованная преподавателем с целью увеличения эффективности процесса обучения, направленная на решение учебных задач различного класса, в результате которой студенты приобретают знания, умения, навыки и развивают свои личностные качества.

Основываясь на концептуальных положениях теории деятельностного подхода к обучению студентов в высшей школе, Е. Г. Евсеева отмечает, что приемы учебной деятельности формируются только в результате активной собственной деятельности студента [4]. В этом случае деятельность преподавателя должна выступать как средство организации этой активной деятельности студента. Деятельностный подход к организации обучения нуждается в том, чтобы студент во время отработки учебного материала осуществил полный цикл познавательных действий: воспринял учебный материал, осознал его, запомнил, закрепил применение знаний на практике

В структуре деятельности, в том числе и учебной, В. В. Давыдов [6] выделяет три компонента: мотивы и учебные задачи; учебные действия; действия контроля и оценивание. З. И. Слепкань [7] отмечает, что учебную деятельность нельзя свести к ни одному из компонентов. Полноценная учебная деятельность всегда является единством и взаимопроникновением всех этих трех компонентов. Поэтому у студентов необходимо формировать, как учебные, так и профессиональные мотивы, благодаря чему знания и умения приобретут для них особый смысл, появится заинтересованность в будущей профессии, в частности профессии учителя химии.

Таким образом, в процессе протекания учебной деятельности, у студентов должен приобретаться и опыт профессиональной деятельности. Современный учитель химии

должен не только владеть предметными знаниями, методическими приемами и современными педагогическими технологиями, но и применять их в своей профессиональной деятельности, моделируя и анализируя различные педагогические ситуации. Однако мы согласны с высказыванием Е. И. Скафы о том, что профессиональной деятельностью учителя невозможно овладеть студентам во время обучения в высшей школе, необходимым условием должна стать педагогическая практика уже молодого учителя. Поэтому в процессе обучения студентов в высшей школе внимание должно быть сосредоточено на формировании опыта не профессиональной деятельности, а только на организации профессионально ориентированной деятельности, *построенной на принципе профессиональной направленности обучения* [8].

Принцип профессиональной направленности является важнейшим для высшей школы и определяет общую структуру учебно-воспитательного процесса, учебные планы и учебные программы, и, таким образом, является организующим компонентом всего учебно-методического комплекса [9].

Относительно математики и естественнонаучных дисциплин В. А. Попков и А. В. Коржуев [10] выделяют две составляющие принципа профессиональной направленности: дополнение целей обучения учебной дисциплине профессионально значимыми умениями или видами деятельности; введение в содержание обучения профессионально значимого материала на основе анализа содержания фундаментальных и специальных дисциплин при условии сохранения логической целостности учебной дисциплины.

Таким образом, под ***профессионально ориентированной деятельностью будущего учителя химии в системе математической подготовки*** будем понимать особый вид учебной деятельности студентов, направленный на создание новой системы действий по овладению математикой как фундаментальной, так и педагогической дисциплиной, на формирование общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущего учителя химии в процессе ее изучения.

Включение в профессионально ориентированную деятельность происходит во время овладения студентами математическим материалом, связанным с химическими объектами, технологиями, процессами. Что целесообразно осуществлять с помощью специально подобранной системы задач, ориентированной на будущую профессиональную деятельность. Такие задачи Л. В. Васяк [11] определяет как ***профессионально ориентированные задачи***, понимая под ними задачи, условие которых определяют собой модели некоторых ситуаций, возникающих в профессиональной деятельности, а исследование этих ситуаций осуществляется средствами математики и способствует развитию личности будущего специалиста.

Одними из основных особенностей профессионально ориентированных задач в обучении математике студентов химических специальностей, на наш взгляд, являются их реальное практическое (химическое) содержание; доступность используемых терминов и понятий; демонстрация практического применения различных математических формул и методов, а также метода математического моделирования при решении задач, возникающих в их будущей профессиональной деятельности.

Приведем некоторые примеры профессионально ориентированных задач, которые можно использовать при обучении математике студентов химических специальностей.

В качестве организации мотивации к изучению систем линейных алгебраических уравнений можно рассмотреть задачи химического содержания, решение которых сводится к составлению несложных систем линейных уравнений, их анализу и решению.

*Задача 1.* Смесь карбонатов калия ( $K_2CO_3$ ) и натрия ( $Na_2CO_3$ ) массой 9 г обработали серной кислотой ( $H_2SO_4$ ), взятой в избытке. При этом выделившийся газ занял объем 1,75 л (н.у.). Определить массовые доли карбонатов в исходной смеси.

*Задача 2.* Сбалансировать уравнение химической реакции  $C_6H_6 + O_2 \rightarrow CO_2 + H_2O$ .

В процессе изучения ранга матрицы на практических занятиях можно предложить студентам рассмотреть, задачу 3, для решения которой необходимы уже рассмотренные ранее понятия линейной зависимости и независимости строк (столбцов) матрицы, понятие ранга матрицы.

*Задача 3* [12]. Определите число компонентов и число независимых реакций для системы, состоящей из  $O_2$ ,  $H_2$ ,  $NO$ ,  $N_2O_4$ ,  $H_2O$ .

Задача преподавателя математики при решении этой задачи состоит в грамотном управлении учебной деятельностью студентов. При этом рекомендуется использовать такие интерактивные методы как дискуссия, эвристическая беседа, «мозговой штурм» и т. п.

На этапе обобщения и систематизации знаний студентам могут быть предложены исследовательские проекты: из набора 7-10 задач каждый студент выбирает одну задачу, составляет ее математическую модель и приводит решение. Задачи при этом предлагаются подобные рассмотренным на лекционных и практических занятиях. При этом студентам предоставляются формулы, необходимые для решения данных задач, и ссылки на учебно-методическую литературу по соответствующим разделам химии, в которой они могут ознакомиться как с теоретическим материалом, так и с примерами решения задач. Например, по теме дифференцирование функции одного переменного нами сделана подборка следующих профессионально ориентированных задач [12]:

*Задача 3.* Газовая смесь состоит из окиси азота и кислорода. Требуется найти концентрацию кислорода, при которой содержащаяся в смеси окись азота окисляется с максимальной скоростью.

*Задача 4.* Газ, содержащий окись азота, смешивается с воздухом. Определите, при каком содержании кислорода (в %) в полученной смеси скорость окисления азота максимальна и какой объем добавляемого к газу воздуха обеспечивает это количество кислорода в смеси.

*Задача 5.* Пусть газ, состоящий из оксида азота и инертного газа, смешивается с воздухом, концентрация кислорода в котором составляет 20,8%. Определите какой объем воздуха необходимо добавить к объему оксида азота, чтобы обеспечить максимальную скорость окисления последнего

*Задача 6.* Средняя молярная теплоемкость диоксида углерода в интервале температур от 273 до 1200 К выражается уравнением:

$$\bar{C}_p = 43,26 + 5,732 \cdot 10^{-3} T + 8,18 \cdot 10^{-5} T^2 \text{ Дж/(моль} \cdot \text{К)}.$$

Определите истинную молярную теплоемкость  $CO_2$  при постоянном давлении и  $0^\circ C$ .

*Задача 7.* Вычислите теплоту испарения хлора при  $P = 0,1013$  МПа, если уравнение зависимости давления (Па) насыщенного пара от температуры над жидким хлором имеет вид:  $P = 3,58 \cdot 10^6 - 3,37 \cdot 10^4 T + 80,11 T^2$ .

*Задача 8.* Средняя удельная теплоемкость для  $CO_2$  в интервале температур от 0 до  $200^\circ C$  выражается уравнением:  $\bar{C}_p = 0,8485 + 28,95 \cdot 10^{-5} t - 6,82 \cdot 10^{-8} t^2$  Дж/(г·град). Найдите зависимость истинной молярной теплоемкости от абсолютной температуры и количество теплоты, которое пойдет на нагревание 220 г  $CO_2$  от 0 до  $100^\circ C$  при постоянном давлении. Какая часть этой теплоты идет на повышение внутренней энергии газа?



*Задача 9.* Зависимость давления (Па) насыщенного пара от температуры для фреона  $\text{CCl}_2\text{F}_2$  выражается уравнением:  $\lg P = 34,5 - \frac{2406,1}{T} - 9,26 \lg T + 0,0037T$ .

Определите давление насыщенного пара при испарении 1 моль фреона при 298 К.

*Задача 10.* Требуется вырезать из круга сектор так, чтобы из него можно было сделать конусообразный фильтр с максимальным объемом.

*Задача 11.* Требуется изготовить прямоугольный сосуд из прямоугольника, вырезав его углы и загнув края, причем объем сосуда должен быть максимальным.

В конце изучения темы студенты выполняют творческие проекты, которые можно организовать различным образом. Можно предложить найти, например, в интернете, или придумать задачи, аналогичные рассмотренным на занятиях, составить математические модели предложенных процессов и решить их. Также студентам можно дать задачи химического содержания, математический метод решения которых им не знаком, и предложить их самостоятельно исследовать.

Например, после изучения функций, их графиков и свойств студентам можно предложить самостоятельно исследовать метод построения номограмм, как один из достаточно известных приемов графического изображения зависимости между переменными. При расчетах в химии часто возникает вопрос о преобразовании более сложных функций (степенных, логарифмических, показательных и др.) в линейные с их последующей геометрической интерпретацией и анализом. Решением данной проблемы и является метод построения номограмм.

Таким образом, одним из подходов в успешной реализации профессионально ориентированной деятельности будущего учителя химии является корректирование системы обучения, что приводит к изменению позиции студента в овладении опыта будущей профессиональной деятельности. Студент должен быть не только объектом, на который осуществляется влияние различными способами, но и субъектом взаимозависимой деятельности. В обучении математике обеспечением реализации данного подхода являются средства активизации учебной деятельности (профессионально ориентированные задачи, деловые игры, эвристические беседы, метод проектов и т.д.). Это даст возможность студенту «примерить» на себе вид профессиональной деятельности или конкретную профессию, поможет осознать, что он может сегодня, и даст информацию к размышлению о будущем [13].

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Скафа О. І. Наукові засади методичного забезпечення кредитно-модульної системи навчання у вищій школі : Монографія / О. І. Скафа, Н. М. Лосева, О. В. Мазнев. – Донецьк : Вид-во ДонНУ, 2009. – 380 с.
2. Атанов Г. О. Теорія діяльнісного навчання : навч. посібник / Г. О. Атанов. – К.: Кондор, 2007. – 186 с.
3. Блинов В. Я. Эффективность обучения / В. Я. Блинов. – М. : Педагогика, 1976. – 192 с.
4. Євсєєва О. Г. Теоретико-методичні основи діяльнісного підходу до навчання математики студентів вищих технічних закладів освіти : монографія / О. Г. Євсєєва. – Донецьк : ДонНТУ, 2012. – 455 с.
5. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. И. Андреев. – Казань, Изд-во Казанского университета, 1988. – 238 с.
6. Давыдов В. В. О понятии развивающего обучения / В. В. Давыдов // Педагогика. – 1995. – № 1. – С. 29-40.
7. Слєпкань З. І. Психолого-педагогічні та методичні основи розвивального навчання математики / З. І. Слєпкань. – Тернопіль. : Навчальна книга–Богдан, 2005. – 290 с.
8. Скафа О. І. Формування досвіду професійно орієнтованої евристичної діяльності у майбутнього вчителя математики в системі вищої педагогічної освіти / О. І. Скафа // Дидактика математики: проблеми і дослідження : [зб. наук. робіт]. – Донецьк, 2013. – Вип. 40. – С. 191-199.

9. Габриелян О. С. Государственные образовательные стандарты по химии: вчера, сегодня, завтра / О. С. Габриелян // Химия : газ. издательского дома «Первое сентября». – 2011. – № 7. – С. 3-6.
10. Попков В. А. Дидактика высшей школы : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 136 с.
11. Васяк Л. В. Формирование профессиональной компетентности будущих инженеров в условиях интеграции математики и спецдисциплин средствами профессионально ориентированных задач : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» / Л. В. Васяк. – Омск, 2007. – 23 с.
12. Горр Г. В. К организации практических занятий по математике: интеграция математики и физической химии : метод. пособие для студентов химических специальностей / Г. В. Горр, Ю. В. Абраменкова. – Донецк : ДонНУ, 2016. – 92 с.
13. Килимник С. М. Організаційно-педагогічні умови професійно-орієнтованої діяльності студентів з фізики в технологічних коледжах / С. М. Килимник // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія : Педагогічна. – 2014. – Вип. 20. – С. 23-26.

*Поступила в редакцію 12.12.2016 г.*

#### **PROFESSIONALLY ORIENTED ACTIVITY OF THE FUTURE CHEMISTRY TEACHER IN THE SYSTEM OF MATHEMATICAL TRAINING**

*J. V. Abramenkova*

The questions of organization professionally oriented activities of students of chemical specialties in the study mathematics are probed in the article. Considered the possibility of using professionally oriented tasks in the teaching of mathematics. The author gives examples of learning task solving chemical content by using the appropriate mathematical apparatus and the method of mathematical modeling for demonstrated the methods of formation of professionally oriented activities of chemical teachers in system of chemical specialties.

**Key words:** educational activity, professionally oriented activity, professionally oriented tasks, methods of teaching mathematics, students of chemical specialties.

**Абраменкова Юлия Владимировна**

Донецкий национальный университет, ДНР, Донецк

Старший преподаватель кафедры высшей математики и методики преподавания математики

E-mail: abramenkovajulia@mail.ru

**Abramenkova Julia Vladimirovna**

Donetsk National University, DPR, Donetsk

Senior lecturer of the Department of higher mathematics and methods of teaching mathematics

E-mail: abramenkovajulia@mail.ru

УДК [378: 316.774: 378.091.2] -047.22

## ИНФОРМАТИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ЕЕ ВЛИЯНИЕ НА ФОРМИРОВАНИЕ ИНКЛЮЗИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

© 2016. *Е. В. Богданова*

---

В данной статье рассматриваются вопросы информатизации образования, влияние информатизации на процесс формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза. Раскрываются такие понятия как мультимедийные технологии, электронный учебник, дистанционное образование в контексте их применения при формировании инклюзивной компетентности студентов.

**Ключевые слова:** информатизация, образование, инклюзивная компетентность, информационно-образовательная среда, электронное обучение, дистанционное обучение, мультимедийные технологии.

---

Одним из главных направлений модернизации образования является его информатизация. Информатизация – широкое использование информационных технологий во всех сферах жизни общества и человека. Задачам информатизации общества и всех его сфер, к числу которых относится и образование, уделяется повышенное внимание государства. Необходимость системного государственного подхода к процессу развития информатизации общества начала осознаваться в начале 90-х годов прошлого века. Так, например, еще в 1990 году была разработана и принята «Концепция информатизации общества» [1], а понятие «информатизация» стало шире использоваться в научной, так в общественно-политической терминологии, вытесняя такое понятие – «компьютеризация». Относительно широкое определение понятия «информатизация» дал в своих публикациях академик А. Ершов. Он писал, что «информатизация – это комплекс мер, направленный на обеспечение полного использования достоверного, исчерпывающего и своевременного знания во всех общественно значимых видах человеческой деятельности». При этом А. Ершов подчеркивал, что информация становится «стратегическим ресурсом общества в целом, во многом обуславливающим его способность к успешному развитию» [2].

В то же время, по заключению ЮНЕСКО, информатизация – это широкомасштабное применение методов и средств сбора, хранения и распространения информации, обеспечивающей систематизацию имеющихся и формирование новых знаний, и их использование обществом для текущего управления и дальнейшего совершенствования и развития. Процессы информатизации общества и образования взаимосвязаны и взаимообусловлены. Подготовка специалистов, владеющих современными компьютерно-ориентированными технологиями, требует повышения общего уровня информатизации общества в целом. Философские основы перехода к информационному обществу, заложенные Д. Беллом, Н. Винером, В. Глушковым, И. Масудю А. Сухановым, Е. Тоффлером, получили дальнейшего развития по проблемам информатизации общества в исследованиях В. Касаткина, Н. Кастеллса, Д. Тапскотта, и др.

Ключевые проблемы информатизации образования как составляющей информатизации общества, анализ педагогического потенциала информатизации учебного процесса раскрыты в трудах В. Быкова, С. Гершунского, Ю. Дорошенко,

Ю. Драгнева, А.Ершова, Н. Жалдака, Ю. Жука, А. Кузнецова, И. Прокопенко, В. Руденко, А. Спиваковского, многих других ученых.

Исследователи выделяют следующие направления развития процесса информатизации образования в России:

1. Внедрение в практику образовательных учреждений современных средств информационных и телекоммуникационных технологий и использование их в качестве педагогического инструмента, который существенным образом повышает эффективность образовательного процесса.

2. Использование современных средств ИКТ обеспечения возможности удаленного доступа педагогов и учащихся к научной и учебно-методической информации и информационной поддержки образовательного процесса.

3. Широкое распространение и повсеместное внедрение элементов дистанционного обучения.

4. Построение единой информационно-образовательной среды и единого информационно-образовательного пространства учебного заведения (и системы образования в целом) [3].

Информационно-образовательное пространство – это пространство, в котором информация используется для образовательных целей. Информационно-образовательная среда – это информационная среда, целенаправленно создающаяся для осуществления образовательного процесса.

Образовательный процесс может протекать и в инклюзивном учебном заведении (школе, колледже, вузе), и вне его (например, человек занимается самообразованием и для этого использует ресурсы Интернет, библиотечные фонды, различные семинары, консультации и т.д.). Создание информационного пространства образовательного учреждения на сегодняшний день является одной из главных задач, решение которой определяет успех внедрения информационных и телекоммуникационных технологий в образовательный процесс, особенно при внедрении инклюзивного образования. Инклюзивное образование является одним из основных направлений реформы, интеграции и трансформации системы специального образования во многих странах мира, цель которой – реализация права на образование без дискриминации.

Наиболее актуальный и сложный аспект проблемы инклюзивного образования – педагогическое образование для инклюзива: учитель нового типа должен не только владеть соответствующими профессиональными психолого-педагогическими умениями, но и у него должна быть сформирована инклюзивная компетентность. Сформировать ее необходимо в процессе обучения в вузе, в условиях информационно образовательной среды вуза с использованием информационных технологий. Информационные и телекоммуникационные технологии (ИКТ) – это обобщающее понятие, описывающее различные способы и алгоритмы сбора, хранения, обработки, представления и передачи информации [4].

Понятие «интерактивный», «интегрированный», «информационный», «мультимедийный» и др. настолько широко вошли в лексикон педагога, что на наш взгляд, отразилось и на процессе обучения. Мультимедиа (лат. multum + medium) – одновременное использование различных форм представления информации и ее обработки в едином пространстве. Например, одно и то же пространство может содержать текстовую, аудиальную, графическую и видео информацию, а также способ интерактивного взаимодействия с ней. Термин «мультимедиа» часто используется для обозначения носителей информации, позволяющих хранить значительные объемы данных и обеспечивать достаточно быстрый доступ к ним (первыми носителями такого

типа были CD – compact disk). Это означает, что компьютер может использовать такие носители и предоставлять информацию пользователю через все возможные виды данных: аудио, видео, анимацию, изображения тому подобное в дополнение к традиционным способам предоставления информации, таким как, например, текст.

Компьютеризированное обучение в условиях информационно-образовательной среды вуза базируется на таких принципах, как:

- индивидуализация (преподаватель имеет возможность персонально работать с каждым студентом, учитывая его способности, уровень знаний, умений и навыков;
- дифференциация (можно выбирать и предлагать необходимые варианты учебных заданий определенной сложности и количества и в такой последовательности, которая соответствует их познавательным возможностям, уровню знаний и умений);
- интенсификация (имеются различные средства презентации учебного материала, его структурирование с широким привлечением интерактивных видов и форм работ).

На наш взгляд, использование компьютерных технологий в процессе формирования инклюзивной компетентности студентов в информационно-образовательной среде вуза способствует выполнению следующих задач:

- заинтересованность в изучении дисциплин;
- наглядность учебного материала (с помощью компьютерной медиатеки можно совместить чувственные, слуховые и зрительные компоненты влияния на восприятие учебного материала;
- расширение знаний по конкретной учебной теме (так, соответствующие СО-диски или Интернет порталы предоставляют множество интересной и полезной информации из основных и фоновых знаний по темам, которым в обычных пособиях предоставляется, как правило, недостаточное внимание;
- проверка и самопроверка приобретенных знаний;
- выполнение творческих работ разного рода.

Преподаватель/учитель может использовать ИКТ в учебном процессе, работая с текстовым процессором, графическим и видеоредактором, тестовой оболочкой и др. компьютерными программами (программными средами).

Стремительный процесс информатизации образования сказывается на инклюзивном обучении, в процессе которого кроме мультимедийных средств используют электронный учебник, а также дистанционное обучение. Актуальность внедрения электронного учебника в образовательный процесс отображается в работах таких ученых, как В. Беспалько, О. Гуркова, Ю. Драгнев, О.Жук, Г. Коджаспирова, Е. Полат, Г. Понаморева и др.

Электронный учебник – это учебник, реализованный в электронном виде с использованием компьютерных средств обучения и контроля знаний обучаемых. Он должен содержать систематизированный материал теоретического и практического содержания по изучаемой дисциплине, обеспечивать активное и творческое овладение студентами знаний, умений и навыков по ней. Для создания успешного ЭУ необходимо наделить его полнотой информации, качеством методического инструментария, качеством технического исполнения, наглядностью, логичностью и последовательностью изложения. Создание ЭУ эффективно решает проблему дополнение и обновление информационно-дидактического материала. В нем возможно изменять задания, упражнения, он не ограничен в объеме и содержит большое количество наглядных примеров, подробно иллюстрируется динамика изменения объектов. ЭУ полезен для организации самостоятельной работы студентов, а также

важной особенностью является, содержащиеся в нем средства контроля знаний – компьютерное тестирование.

Задачи, решаемые с помощью электронного учебника: индивидуализация, дифференциация обучения; стимулирование разнообразной творческой деятельности учащихся; воспитание навыков самоконтроля, привычки к рефлексии; изменение роли ученика в процессе от пассивного наблюдателя до активного исследователя [5].

Варианты использования электронного учебника в процессе формирования инклюзивной компетентности студентов:

1. Электронный учебник используется при изучении нового материала и его закреплении (20 мин. работы за компьютером). Сначала идет традиционный опрос или с помощью печатных текстов. При переходе к изучению нового материала студенты парами садятся у компьютера, включают его и начинают работать со структурной формулой и структурными единицами параграфа под руководством и по плану.

2. Электронная модель учебника может использоваться на этапе закрепления материала. На данном занятии новый материал изучается обычным способом, а при закреплении все студенты 5–7 мин. под руководством преподавателя соотносят полученные знания с формулой параграфа.

3. В рамках комбинированного урока с помощью электронного учебника осуществляется повторение и обобщение изученного материала (15–17 мин.). Такой вариант предпочтительнее для итогового повторения, когда по ходу занятия требуется «пролистать» содержание нескольких параграфов, выявить родословную понятий, повторить наиболее важные факты и события, определить причинно-следственные связи.

4. Отдельные занятия могут быть посвящены самостоятельному изучению нового материала и составлению по его итогам своей структурной формулы параграфа. Такая работа проводится в группах (3–4 человека).

5. Электронный учебник используется как средство контроля усвоения студентами понятий. Тогда в состав электронного учебника входит система мониторинга. Результаты тестирования по каждому предмету фиксируются и обрабатываются компьютером.

6. Электронный учебник даёт возможность в зависимости от результатов входного контроля осуществлять коррекцию знаний [6].

Применение электронного учебника способствует развитию интереса к предмету, развивает положительную мотивацию к учению, обеспечивает объективный контроль знаний, качество усвоения материала учащимися. Таким образом, используется все виды восприятия, закладывается основа мышления и практической деятельности. Интерактивные средства обучения предоставляют уникальную возможность для самостоятельной творческой и исследовательской деятельности учащихся. Действительно появляется возможность самостоятельно учиться [7].

Существует несколько вариантов электронного учебника.

1. Смешанный вариант e-ink электронного учебника. В этом варианте бумажные версии учебников и книг, в которых цвет имеет критическое значение, используются, как обычно, а в качестве электронного учебника используется электронная книга с экраном e-ink, в которую загружаются все остальные школьные учебники и дополнительная литература. В качестве электронных учебников желательно использовать электронные книги большой диагонали, не меньше 8 дюймов (например, PocketBook InkPad 840 или лучше).

2. Полный вариант e-ink электронного учебника. В этом варианте все электронные версии учебников, книг и дополнительная литература загружены в электронную книгу с цветным экраном e-ink.

3. Полный вариант TFT электронного учебника. В этом варианте все электронные версии учебников, книг и дополнительная литература загружены в планшет, обязательно с мощной батареей (более 4500 мАч) и желательно большим экраном.

Кроме использования электронного учебника педагог инклюзивного учреждения должен в своей работе применять и дистанционное обучение, что необходимо учитывать при формировании инклюзивной компетентности студентов. Под дистанционным обучением (distance learning) стали понимать такой процесс обучения, при котором используются технологии, не предполагающие непосредственного присутствия преподавателя – в первую очередь, информационно-коммуникационные технологии. В англоязычной образовательной литературе часто используется термин «open and distance learning» – «открытое и дистанционное обучение», подчеркивающий тот факт, что по сравнению с традиционным обучением дистанционное открыто для более широкой аудитории. Именно в это время и получило развитие электронное обучение, которое на этом этапе развития служило «технически улучшенной формой дистанционного обучения». При реализации образовательных программ используются различные образовательные технологии, в том числе дистанционные образовательные технологии, электронное обучение. Дистанционное обучение – комплекс образовательных услуг, предоставляемых широким слоям населения в стране и за рубежом с помощью специализированной информационной образовательной среды, базирующейся на средствах обмена учебной информацией на расстоянии (спутниковое телевидение, радио, компьютерная связь и т.п.). Информационно-образовательная система ДО представляет собой системно-организованную совокупность средств передачи данных, информационных ресурсов, протоколов взаимодействия, аппаратно-программного и организационно-методического обеспечения, ориентированную на удовлетворение образовательных потребностей пользователей. ДО является одной из форм непрерывного образования, которое призвано реализовать права человека на образование и получение информации. То есть, под дистанционным обучением будем понимать любой вид передачи знаний, где обучающий и обучаемый разобщены во времени или пространстве.

Дистанционное обучение дает лицам с ограниченными возможностями здоровья возможность интерактивного взаимодействия с преподавателями в процессе обучения; возможность самостоятельно планировать время и продолжительность занятий, одновременное обращение ко многим источникам учебной информации, равные возможности получения образования независимо от места проживания, состояния здоровья, экспорт и импорт мировых достижений на рынке образовательных услуг. Дистанционное образование является эффективным для студентов с ограниченными возможностями здоровья. Оно включает возможность обучения по индивидуально-адаптированной программе, установке увеличенных сроков получения образования, не предусматривает единого учебного графика и не требует создания физических условий для перемещения студентов. При разработке обучающих программ для дистанционного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья и людей с инвалидностью нужно учитывать различного рода ограничения, возникающие вследствие физических недостатков обучаемых. Необходимо предоставлять учебный материал в различных формах так, чтобы слабослышащие получали информацию визуально, слабовидящие – аудиально (например, с использованием аудиозаписей или программ-синтезаторов

речи) или с помощью тифлоинформационных устройств (брайлевский дисплей). Важной особенностью использования технических средств обучения в дистанционном обучении является то, что информационные технологии играют роль не только средств обучения, но и компенсаторных технологий, позволяющих возместить тот или иной физический недостаток у лиц с ограниченными возможностями здоровья. Благодаря дистанционному образованию можно участвовать в жизни студентов; в режиме реального времени учиться, общаться со сверстниками и преподавателями и, даже, делать лабораторные работы и тесты. Такое образование делает процесс обучения более творческим и индивидуальным, способствует быстрой адаптации к процессу обучения. Дистанционное обучение обеспечивает более интерактивный способ обучения. Использование телекоммуникационных технологий дает обучаемому возможность оперативной обратной связи, а преподавателю – возможность быстро и адекватно реагировать на запросы обучаемого, контролировать и корректировать его работу. В силу интерактивного стиля общения и оперативной связи в дистанционном обучении открывается возможность индивидуализировать и дифференцировать процесс обучения. Преподаватель в зависимости от успеха обучаемого может применять гибкую, индивидуальную методику обучения, предлагать дополнительные, ориентированные на конкретного ученика блоки учебных материалов, ссылки на информационные ресурсы. Поскольку фактор времени становится не критичным, обучаемый может также выбрать свой темп изучения материала и последовательность прохождения курсов, согласованных с общей программой [8].

Обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья занимают центральное место в модели дистанционного обучения. Важную роль играют не только личные качества обучающихся, а также их способности, стремление к получению знаний, тем самым физические недостатки отходят на задний план. Такое обучение, как дистанционное, дает возможность людям с инвалидностью реализовать свой потенциал, вести активную жизнь, способствует дальнейшей, более глубокой интеграции их в общество.

На основании вышеизложенного, можно сделать вывод, что информатизация образования сказалась и на процессе подготовки будущих педагогов инклюзивного образования. В процессе профессиональной подготовки таких специалистов необходимо учитывать современные тенденции развития образования и формирование инклюзивной компетентности в информационно-образовательной среде вуза непосредственно связано с использованием мультимедийных технологий, электронного учебника, дистанционного обучения.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепция информатизации сферы образования Российской Федерации. // М.: ГНИИСИ, – 1998.
2. Ершов А. П. Информатика: предмет и понятие. Становление информатики. – М.: Наука, 1986. – С. 28–31.
3. Информатизация образования в России: сети, информационные ресурсы, технологии (аналитический доклад). М., Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании (ИИТО) –1997. – 52 с.
4. Великая Л.С., Полякова М.А. Информационные технологии и система качества образования // Вестник информационных технологий в образовании. – 2005. Вып. 1. – С. 90.
5. Ланкин В., Григорьева О. Электронный учебник: возможности, проблемы, перспективы. // Высшее образование в России, 2008, №2.
6. Уваров А.Ю. Электронный учебник: теория и практика. // М.: Изд-во УРАО, – 1999. 220с
7. Драгнев Ю. В. Использование информационных технологий в учебном процессе – одна из главных характеристик профессионального развития будущего учителя физической культуры в условиях



- информатизации образования / Ю. В. Драгнев // Рец. научно-метод. и теор. журнал «Социосфера», ООО Науч.-изд. центр „Социосфера”, 2012, №2. – С. 66 – 71.
8. Христочевский С.А.. Электронные мультимедийные учебники и энциклопедии. Информатика и образование, – 2000.

*Поступила в редакцию 02.06.2016 г.*

**INFORMATIZATION OF EDUCATION AND ITS INFLUENCE ON THE FORMATION  
OF STUDENTS' INCLUSIVE COMPETENCE IN INFORMATION EDUCATIONAL  
ENVIRONMENT AT THE UNIVERSITY**

*E.V. Bogdanova*

The article deals with the study of informatization of education, the impact of informatization on the process of forming students' inclusive competence in the information and educational environment at the University. Such issues as the use of modern multimedia technologies and terminology, types of electronic textbooks are addressed. The attention is paid to distance education, its advantages and disadvantages in the process of inclusive education of people with special needs.

**Key words:** information technologies, students, technology, electronic textbook, inclusion, e-learning, educational program.

**Богданова Елена Витальевна.**

Ассистент кафедры теории и методики физического воспитания, заведующая отделением реабилитации центра первичной медико-санитарной помощи «Университетская поликлиника». Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко

**Bogdanova Elena Vitalievna.**

Assistant at the Department of Theory and Methodology of Physical Education, Head of the Rehabilitation Department "University Clinic". Lugansk National University named after Taras Shevchenko  
e-mail: bogdanova-elena-70@rambler.ru

УДК: 37.017.93

## ВОЗРОЖДЕНИЕ ХРИСТИАНСКИХ ЦЕННОСТЕЙ В ОБРАЗОВАНИИ КАК СПОСОБ БОРЬБЫ С ДУХОВНЫМ КРИЗИСОМ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

© 2016. М. А. Токмачёва

---

В статье поднимается проблема духовного кризиса общества, который отрицательно сказывается на нравственных ориентирах и целях подрастающего поколения. Одной из причин столь резкого падения нравов является уход от традиционных религиозных и культурных ценностей нашего народа и подмена их западными «общечеловеческими ценностями». Важным средством возрождения духовного ядра русского мира является воспитание в духе истины, основанное на тысячелетней христианской морали.

**Ключевые слова:** духовный кризис, христианская педагогика, духовно-нравственное воспитание.

---

Исследование морального состояния современного общества является чрезвычайно актуальной задачей для философов, антропологов, социологов, педагогов и психологов нашего времени. Какой бы род творческой деятельности мы ни рассматривали, в среде сегодняшнего подрастающего поколения наблюдается резкое падение нравов и размывание нравственных ориентиров, везде вырисовывается настойчивое стремление к разрушению таких традиционных духовных ценностей, как вера, любовь, самопожертвование, чистота, верность. В связи с этим у современных исследователей возрастает неподдельный интерес к святоотеческому наследию и к трудам представителей русской религиозной философии. Целью данной статьи является изучить проблему духовного коллапса, постигшего современное общество, и обозначить пути выхода из него.

Над темой возрождения в России христианской культуры, имеющей в своей основе стремление к Божественной истине, трудятся наши современные исследователи С. К. Абачиев, В. Н. Осипов, В. П. Филимонов, М. Ю. Щеглов, священники Алексей Мороз, Олег Стеняев, Евгений Шестун и др. Среди тех, кто считает необходимым повлиять на систему современного отечественного образования путём возрождения утраченных морально-нравственных ценностей, немало педагогов из Донбасса: В. И. Ильченко, В. Д. Исаев, О. Ф. Турянская, В. Ю. Даренский и др.

Образцом внедрения христианских принципов в образование является педагогика И. А. Ильина. Философ предостерегает нас от легкомысленности в оценке степени того духовного кризиса, в который впадает наше общество: «Современное человечество, – пишет мыслитель, – создает бессердечную культуру и погружается в хаос духовного затмения. Человек будущей культуры должен снова возлюбить духовную свободу, предаться живой сердечной доброте, взрастить в себе драгоценное смирение как источник подлинной силы, преклониться перед тайной Божиего мироздания, укрепить в себе силу сердечного созерцания, научиться радости благодарения и восстановить в себе подлинную религиозность» [1].

Вся история и культура дореволюционной России неразрывно связана с исповеданием христианства. На протяжении тысячи лет русское государство формировалось под воздействием православных идей, которые находили своё отражение во всех сферах жизни русского народа: в быту, политике, образовании, литературе, архитектуре, искусстве, педагогике, философии. Со времён образования

Киевской Руси православная Церковь стала основой культурного единства восточнославянских племён. Принятие христианства фундаментально повлияло не только на государственно-правовой и социальный строй зарождающейся державы, но и, благодаря позаимствованному у Византии Номоканону, преобразовало гражданское, уголовное, хозяйственное и семейное право. В основу духовно-нравственной жизни русского человека любого сословия, от холопа до князя, легли Евангельские заповеди любви, терпения, милосердия. Христианство, задав культурную основу русскому народу, связало Киевскую Русь с единоверными просвещёнными восточными народами. Так, пришедшая из Византии православная эстетика дала небывалый творческий импульс к развитию самобытной русской культуры. Душа русского человека оказалась онтологически готовой к принятию Евангельской Благой вести.

Со временем духовно-нравственные идеалы, основанные на христианстве, закреплялись в традициях и формирующемся характере русского народа. Из записок греческого протодиакона Павла Алепского, посетившего Россию в то время, узнаём, что «Россия XV—XVII вв. представляла собой подобие большого монастыря, где в центре жизни державы стояла церковная жизнь» [2, с. 8]. Всякое делание русский человек старался совершать ради Христа, во славу Божию, руководствуясь Священным Писанием и Преданием. Отсюда столь неудержимое стремление русской души к идеалу, даже в ущерб своему комфорту и земному благополучию. Об исключительном месте русского человека среди людей, ищущих Бога, пишет князь Н. Д. Жевахов в своих «Воспоминаниях»: «Только у русского эти поиски Бога превращаются в самостоятельное и важнейшее дело жизни, несовместимое ни с каким другим делом; только у русского это дело является самоцелью, обесценивающей все прочие цели, опрокидывающей весь мир, со всеми его задачами... И в этой сфере исканий Бога ни один народ не проявляет такой изумительной добросовестности, как русский» [3, с. 262].

Великие философы, писатели, художники черпали в православии вдохновение для своих трудов. Чтобы оценить значение веры в духовной жизни Руси, достаточно вспомнить такие имена, как А. С. Пушкин, Ф. М. Достоевский, Н. В. Гоголь, И. С. Шмелёв, В. М. Васнецов, В. С. Соловьёв, М. В. Ломоносов, Д. И. Менделеев, Н. И. Пирогов и мн. др. Сообразование человеческой воли с Божественною, полагание на Промысел Божий было образом жизни русского человека, что не могло не отразиться и на русской педагогической мысли. Несмотря на усиливающееся влияние секуляризированной западной философии, отечественная педагогика XVIII-XIX вв. не могла полностью исключить феномен Божественного Провидения из воспитательного процесса. В первой половине XIX в. в России появляется плеяда мыслителей, относящихся к так называемому теологическому, или провиденциалистскому, философско-педагогическому течению: Е. П. Орлинский, В. Ф. Владиславлев, А. Л. Громачевский, П. Д. Юркевич, К. Д. Ушинский, С. А. Рачинский, М. А. Куплетский, А. П. Мальцев, М. А. Олесницкий, С. А. Соллертинский.

Первым учёным, назвавшим воспитание основным фактором человеческого развития и попытавшимся согласовать педагогическую теорию с природой человека, стал К. Д. Ушинский. Педагог-христианин особое значение придавал вере в деле общественного воспитания народа: «Наша святая вера хороша... Она удовлетворяет человеческой натуре, открывает ей бесконечность, а не эгоистическую деятельность; даёт терпимость, не признаёт ничьей власти над совестью (человека), не допускает произвола, хранит исторические предания, признает свободу воли» [4, с. 356].

Октябрьский переворот 1917 года сломал коренным образом духовно-нравственные ориентиры русского народа. XX век вошел в историю не только как

время страшных войн, революций и вооруженных конфликтов, он сильно подорвал доверие народа к религии и вере. Спекулируя на слове «свобода», большевики подменили тысячелетнюю культурную традицию ложно-духовной идеологией марксизма-ленинизма. Протоиерей И. И. Восторгов, новомученик и исповедник Российский, говорил: «Именем свободы прикрывают ныне борьбу против веры и Церкви... Сколько под видом её совершено преступлений и мерзостей, сколько соблазнов вошло в мир, сколько богохульства и богоборчества внесено в жизнь! Ради свободы устраивались бунты, восстания и волнения ...; ради свободы лишают свободы всех, кто говорит о долге, о чести, о подчинении духовному закону совести...; ради свободы нарушают все законы жизни чистой и святой, законы стыдливости и целомудрия, разрушают семьи, все связи родства и близости по крови, издеваются над родителями, даже убивают отцов и матерей; ради свободы отходят от Бога, от веры, от Церкви, от совести, от нравственного закона и в свободе плоти идут к жизни зверей и животных. Таково извращение свободы» [5, с. 508].

Насильственное внедрение атеистического мировоззрения привело к тому, что значительное число людей не имеют представления о смысле жизни как человека в отдельности, так и общества в целом. Основными принципами советской педагогики стали следующие: утопическая идея построения коммунистического общества; диктатура пролетариата с политическим вождем во главе, базирующаяся на материалистической философии; атеистическое мировоззрение, в котором отсутствовало понятие о душе и духе; ориентация на «среднего» ученика, которого необходимо обеспечить определенной, одинаковой для всех суммой знаний методом классно-урочной системы. Советская педагогика была антирелигиозна, материалистична, научна и рассматривала человека как объект педагогического воздействия, что регламентировалось доктриной марксизма-ленинизма и было узаконено на уровне Конституции в статье об отделении школы от церкви.

Постсоветская система образования претерпела ряд изменений, однако, будучи консервативной и устойчивой структурой, она продолжала по инерции сохранять многие черты коммунистической идеологии. Так, научно-материалистическое мировоззрение осталось доминантным, что не позволяло включать элемент воспитания духовности в познавательный процесс. Поскольку в основу советской психологии было положено физиологическое учение академика Павлова, то человек с психологической точки зрения рассматривался, как биосущество с определенным набором животных рефлексов. Он по-прежнему не воспринимался, как существо сакральное, духовное, созданное по образу и подобию Бога.

Несмотря на крупные научные и технократические достижения XX-XXI столетий, человечество мало продвинулось в нравственном плане. Наоборот, забвение своих традиций, отход от веры предков привели к иссяканию духовности в человеке. Особенно этот духовный кризис сказался на тех народах, которые, уйдя от коммунистической идеологии, так и не смогли обрести новых ценностных ориентиров и оказались в духовном вакууме. Разрушение исторических, религиозных и культурных основ привело к тотальному отчуждению человека от Бога.

С особой остротой мировоззренческий кризис проявился в нашей стране в период перехода от тоталитарной системы к рыночным отношениям. Вседозволяющая демократия с её «свободой» без нравственности оказалась ещё большим злом, нежели тоталитаризм с его ограничениями и запретами. Наибольший удар был нанесён по современной молодёжи, как одной из самых уязвимых категорий населения, в силу отсутствия у неё соответствующих знаний, жизненного опыта и экономической

независимости. Оказавшись объектом для различного рода политических, психологических и социальных манипуляций и не имея чётких духовных ориентиров, подрастающее поколение попало под влияние капиталистического олигархата, возвращающего для своих нужд поколение потребителей. По Бодрийяру, общество потребления – это общество самообмана, где невозможны ни подлинные чувства, ни культура, где всё подчинено культу тела и удовлетворению его прихотей: «Культ тела свидетельствует о том, что оно в наше время заняло место души» [6, с. 183].

Таким образом, была предана забвению идея о спасении души, благодаря которой наш народ выживал в течение многих веков и из которой черпал вдохновение для любви к ближнему и служению Родине. Именно благодаря этим идеям, относящимся к миру сакрального, человек обретал истинный смысл своего бытия. Сегодня, чтобы найти оптимальные пути выхода из состояния потребительства, современному обществу необходимо вернуться к своим утраченным христианским ценностям путем тотального преобразования системы образования.

О сакральности, богоподобности человеческой природы писали многие русские философы и учёные XVIII - XX веков. Идея Богочеловечества ярче всего проявилась в традиции всеединства, заложенной В. С. Соловьёвым и имевшей плодотворное продолжение в творчестве целой плеяды русских философов XX века: Н. А. Бердяева, С. Н. Булгакова, П. А. Флоренского, Н. О. Лосского, С. Л. Франка и др. Так, Н. А. Бердяев утверждал, что без осознания себя как части великого целого, невозможно духовное возрастание. Называя человека «духовным существом, предназначенным для вечности» [7] философ напоминает о том, что только Бог даёт истинный смысл жизни. К. Д. Ушинский сущностью воспитания считал народность, над которой стоит христианство. Ф. М. Достоевский также полагал, что народ является средой обнаружения божественного Духа, и поклоняться надо не народу, не человеку, а идеалу этого народа, т. е. Христу.

Процесс воспитания сегодня должен быть направлен прежде всего на обретение утраченной истины. Как философская категория, истина имеет множество дефиниций. Так, у Аристотеля истина рассматривается как высшая форма бытия. Павел Флоренский утверждал, что «Там, на небе – единая Истина; у нас – множество истин, осколков Истины, не конгруэнтных друг с другом» [8, с. 158]. В. И. Даль называл истину противоположностью лжи. Истина часто трактуется как правда, однако Д. И. Менделеев говорил, что «видимая правда часто противоречит истине» [9, с. 190]. Одно неоспоримо: вектор познавательного процесса должен быть направлен от истины относительной к истине абсолютной: «Я есмь путь и истина и жизнь» (Ин.14:6) [10, с. 488].

И. А. Ильин еще в первой половине прошлого века писал: «Судьба будущей России лежит в руках русского учителя – преподавателя школы и гимназии, а также профессора, который есть учитель учителей. Он (учитель) должен знать и понимать, что дело не только в развитии наблюдения, рассудка и памяти, а в пробуждении и укреплении духовности в детях. Поэтому он должен сам твёрдо и ясно постигнуть, что есть духовное начало в человеке, как надлежит будить его в детях, укреплять и развивать, как можно пробудить в ребёнке религиозное чувство, совесть, достоинство, честь, художественный вкус, братскую сверхклассовую солидарность, православие, чувство ответственности, патриотизм и уважение к своей и чужой собственности» [11].

Называя «русскую идею» основой отечественной философии, Е. П. Белозерцев особую миссию в её продвижении видит в учителе, которого он считает основной фигурой воспроизведения образов и смыслов всей русской цивилизации: «Возрастает роль самого учителя в процессе развития школы. Речь идет не об узкоутилитарном

«приспособлении» учителя к изменяющимся социальным и профессиональным условиям, а о выполнении качественно иной функции – повышении социальной активности каждого учителя. Эта социальная активность опирается не только на непрерывно пополняющиеся профессиональные знания, но прежде всего на общественные отношения учителя как субъекта и личности» [12, с. 270].

В монографии «Феномен сакрального в историко-культурном пространстве» авторы В. И. Ильченко и В. И. Шелюто предлагают обратиться к «сакральной педагогике» [13, с. 156], состоящей из трёх основных компонентов: науки, искусства и Веры. Термин «сакральная педагогика сердца» впервые ввёл П. Д. Юркевич. Сакральная (от лат. *sacrum* – священное, посвященное Богу) она потому, что сердце заключает в себе высокую религиозную ценность и является средоточием всей духовной жизни человека, поскольку именно в сердце изливается Божественная любовь. А без любви нет жизни – это основная мысль христианства.

Наступает время возрождения наших исконных ценностей, одним из средств достижения которых может стать христианская педагогика, чьей задачей является развитие в воспитуемом тех талантов, которые бы способствовали раскрытию образа Божия в человеке – именно в этом случае «цель образования и воспитания совпадает с целью человеческой жизни» [14, с. 31]. Безусловно, для этого необходимо проделать титаническую работу: пересмотреть учебные программы, ввести на всех уровнях образования религиозные дисциплины, поменять технологию обучения, а значит, изменить саму концепцию образования. А самое главное, подготовить учителей «новой формации», у которых хватит мужества заявить об истине, о том, что Слово Божие за две тысячи лет не утратило своей актуальности.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ильин И. А. О грядущей русской культуре // Родина и мы. – Смоленск, 1995. — С. 444.
2. Священник Алексей Мороз. Россия перед выбором. Духовность истинная и ложная / А. Мороз. – СПб.: «Общество святителя Василия Великого», 1998. – 64 с.
3. Жевахов Н. Д. Воспоминания. В 2 т. Т. 1. / Н. Д. Жевахов. – СПб.: Царское Дело, 2014. – 936 с.
4. Ушинский К. Д. Собрание сочинений. Т. 10. / Под ред. А. М. Еголина. – М.: Изд-во Академии педагог. наук РСФСР, 1950. – 668 с.
5. Восторгов Иоанн, прот. Полное собрание сочинений в 5-ти томах / И. Восторгов. – СПб.: Царское дело, 1995. – 3116 с.
6. Бодрийяр Ж. Общество потребления / Ж. Бодрийяр; перев. с франц. – М.: Республика, 2006. – 272 с.
7. Сборник статей Н. Бердяева [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://www.litmir.me/br/?b=39379&p=8> (дата обращения: 8.12.2016).
8. Флоренский П. Столп и утверждение Истины / П. Флоренский. – М.: Гаудеамус, 2014. – 912 с.
9. Монах Лазарь (Афанасьев). Ставка на сильных. Жизнь Петра Аркадьевича Столыпина: документальное повествование / Монах Лазарь (Афанасьев). – М.: ООО Издательский Дом «Русский Паломник», 2013. — 304 с.
10. Новый Завет. – М.: Даниловский благовестник, 2013. – 1152 с.
11. Ильин И. А. Русский учитель // Опыты православной педагогики. – М., 1993. – С. 196.
12. Белозерцев Е. П. Образ и смысл русской школы / Е.П. Белозерцев. – Волгоград: Перемена, 2000. – 459 с.
13. Ильченко В. И., Шелюто В. М. Феномен сакрального в историко-культурном пространстве / В. И. Ильченко, В. И. Шелюто. – Киев: АО «ИТН», 2002. – 325 с.
14. Даренский В. Ю. Философские основания православной педагогики П. Юркевича и о. Василия Зеньковского / В. Ю. Даренский // Несторовские чтения. Психолого-педагогические аспекты духовно-нравственного развития современной молодежи: [сб. науч. тр.]. – Луганск: Центр Нестора Летописца, 2016. – 672 с.

*Поступила в редакцию 02.12.2016 г.*

REVIVAL OF CHRISTIAN VALUES IN EDUCATION AS A WAY TO COMBAT THE  
SPIRITUAL CRISIS OF MODERN SOCIETY

*M. A. Tokmacheva*

The article raises the issue of spiritual crisis of society, which negatively affects moral guidelines and goals of the younger generation. One of the reasons of this drastic crisis in morale is distancing from traditional religious and cultural values of our people and their substitution with Western "universal values." The important means of spiritual core reviving of the Russian world is education in the spirit of truth, based on thousand years of Christian morality.

**Key words:** spiritual crisis, Christian pedagogy, spiritual and moral education.

**Токмачёва Марина Алексеевна.**

Преподаватель кафедры романо-германской филологии.

Аспирант кафедры педагогики.

Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко.

**Tokmacheva Marina Alekseevna**

Lecturer at Department of Romance and Germanic Philology.

Postgraduate student at Department of Pedagogy.

Lugansk National University named after Taras Shevchenko.

E-mail: tok\_marina@mail.ru

## И С Т О Р И Я

---



УДК 94(82) «1982»

### **ВОЕННО-ПОЛИТИЧЕСКАЯ БОРЬБА НА «ЮЖНОМ КОНУСЕ» ЛАТИНСКОЙ АМЕРИКИ ВО ВРЕМЯ ФОЛКЛЕНДСКОГО КОНФЛИКТА 1982 г.**

© 2016. *А. И. Атоян, А. О. Бабик*

---

В статье проведён анализ геополитического и военно-политического соперничества в районе «Южного конуса» Латинской Америки во время Фолклендского конфликта 1982 года. Проанализированы предпосылки, ход и последствия данного кризиса в контексте отношений Республики Чили, Великобритании и Аргентинской Республики в период Холодной войны. Внимание сосредоточено на тайной дипломатии с учётом данных, рассекреченных в начале 2010-х годов. Аргументируется вывод о значительной роли, сыгранной Чили в победе Великобритании над Аргентиной.

**Ключевые слова:** Аргентина, Чили, Великобритания, Фолклендские острова, геополитика, конфликт.

---

1998 год, помимо азиатского финансового кризиса, был примечателен арестом британскими властями чилийского президента и диктатора Аугусто Пиночета. Процесс в государстве, являющимся одним из лидеров западного блока над главой страны, долгое время ориентированной на этот блок, является интереснейшим прецедентом в новейшей истории. Но ещё больший интерес представляет реакция бывшего премьер-министра Великобритании М. Тэтчер, охарактеризовавшей данные действия «достойными полицейского государства» и «международным заговором левых», а процесс против своего бывшего чилийского коллеги – «марионеточным юридическим похищением», тем самым опровергнув тезис лорда Пальмерстона о том, что у его страны «нет постоянных друзей». Причины подобной реакции «железной леди», как и оправдательного вердикта Палаты лордов следует искать в событиях, пятнадцать лет предшествовавших указанным, а именно – в Фолклендской войне 1982 года. Официальная сторона данного локального конфликта в зарубежной и отечественной литературе освещена достаточно полно. В частности, предпосылкам конфликта Аргентины и Великобритании, его ходу и последствиям посвящены работы авторов ДНР: А.В. Бредихина; стран СНГ: Д. Б. Татаркова, С. Ю. Закожурникова, В. В. Вольского; Аргентины: С. Агуэйро, М. Бартоломе, Н. Коста-Мендес, Х. Майорги; Великобритании: М. Эджина, Р. Фокса и др. [1]. Но с учётом снятия в 2012 г. грифа секретности со значительного круга документов, посвящённых событиям Фолклендской войны (согласно британскому требованию прошествия 30 лет с момента события) ряд обстоятельств, в том числе – тайная дипломатия и участие третьих стран – должны быть освещены более чётко. Итак, задачей данной статьи является анализ роли Чилийской Республики в победе Великобритании над Аргентиной в ходе Фолклендской войны 1982 года.

Спор Лондона и Буэнос-Айреса вокруг Фолклендского (Мальвинского) архипелага, тянущийся с начала XIX в., аргентинским писателем Хорхе Луисом Борхесом был иронично охарактеризован как «драка двух лысых из-за расчёски». Однако в действительности, интересы сторон были более чем прагматичными: с точки



зрения фундаментальных законов геополитики, стратегический интерес представляет каждый участок земной поверхности, в свете чего, небольшой скалистый и бедный ресурсами архипелаг в недалёком будущем даст право на эксплуатацию сектора Антарктиды (вместе со спорным архипелагом, он изображён на купюре в 50 песо, выпущенной Центральным банком Аргентины в 2015 г., рис. 1).



Рис. 1. 50 песо Аргентины 2015 г., отражающие территориальные претензии к Великобритании

С учётом этого, соперничество Аргентины с соседним ей Чили за южную оконечность американского континента (называемую «Южным конусом»), а также с Великобританией за прилежащую акваторию Южной Атлантики является более чем логичным. В данном случае, «яблоком раздора» для первых двух являются острова Пиктон, Леннокс и Исла-Нуэва в проливе Бигл, к югу от о. Огненная Земля. Главную роль в данном случае играют ресурсные и геостратегические факторы: здесь разведаны запасы нефти, а также существуют оптимальные, с точки зрения аргентинцев, условия для размещения стратегической военно-морской базы, более удобной, чем их главный порт Пуэрто-Бельграно (к югу от провинции Буэнос-Айрес); дислокация флота в Ушуайя также не является удовлетворительной с точки зрения безопасности, поскольку данный пункт находится под постоянным наблюдением чилийцев. Несмотря на родственность культур и аналогичный характер политических режимов (представленных правоавторитарными хунтами Л. Галтьери и А. Пиночета), а также участие в ориентированном на США пакте Рио-де-Жанейро, на рубеже 1970-х – 1980-х гг. Аргентина и Чили балансировали на грани войны.

Через тридцать лет по окончании событий 1982 г. чилийский политолог Бернардо де ла Маса охарактеризовал настроения в политикуме своей страны того времени

следующим образом: «Когда генерал Галтьери сообщил на массовом митинге аргентинцам об успешном вторжении на Мальвины, он ясно сказал (что подтверждено видеозаписями): “это первый шаг к восстановлению нашего контроля над южными островами”, подразумевая три острова, которые в конце семидесятых международный арбитраж присудил Чили, с чем аргентинские военные никогда не соглашались» [2]. Чилийский комментатор добавил, что начатую в конце 1978 г. аргентинскими силами операцию «Суверенитет» остановило лишь личное вмешательство Папы Иоанна Павла II, который остановил танки, предотвратив крупномасштабный конфликт на юге Чили.

Очерчивая фон событий, отметим, что международная ситуация начала 1980-х гг. отличалась особой остротой: неоконсервативная революция в США (приход к власти крайне правого крыла Республиканской партии во главе с Р. Рейганом и рост милитаристских настроений в обществе), принятие в этой стране доктрины рассмотрения любых региональных конфликтов через призму Холодной войны и фактическое объявление сферой своих интересов всего Земного шара грозили сделать глобальным любой локальный очаг международного напряжения. Учитывая наличие в регионе Южной Атлантики у СССР собственных интересов (примером чего была помощь, оказанная им возглавляемому С. Альенде Чили в 1970–1973 гг.) и революционный потенциал Латинской Америки в целом, высадка 19 марта 1982 г. на Фолклендских островах аргентинских рабочих и установка ими национального флага вызвала у чиновников британского правительства крайнюю обеспокоенность, после прибытия 2 апреля того же года аргентинских десантников и быстрого падения английского гарнизона переросшую в панику. Предприняв военную авантюру, и оказавшись один на один с ядерной державой, обладавшей третьим по мощи (после американского и советского) флотом в мире, правительство Аргентины (подобно Кубе в 1960 г.) вполне могло обратиться за помощью в Кремль. Особенностью сложившейся ситуации было явное моральное преимущество Буэнос-Айреса, для которого возвращение контроля над островами было продолжением освободительной антиколониальной борьбы против европейских держав, начатой ещё в 1810-х годах. Для Лондона, напротив, речь не шла о защите собственной территории, поэтому адекватный ответ носил явно империалистический характер. Вопреки ожиданиям и своим личным связям с Р. Рейганом, М. Тэтчер не удалось склонить его к участию в конфликте, в котором США заняли нейтральную позицию. Причину следует искать в желании Белого дома сохранить отношения с Аргентиной, а значит, продлить жизнь антисоветского блока Рио-де-Жанейро, в котором она участвовала [3].

Учитывая недавний опыт СССР, который после установления своего военного присутствия в Афганистане вызвал на себя волну международной критики (поддержанную среди прочего, Великобританией), Форин Офис не мог рассчитывать даже на моральную поддержку остальных своих союзников по НАТО, и тем более, – на поддержку недавно освободившихся колониальных стран. Тем не менее, М. Тэтчер не могла допустить подобного унижения региональной страной великой морской державы с многовековыми традициями. Драматизм усиливала удалённость театра боевых действий от Европы при важности «сохранения собственного лица», с учётом чего, зарубежная помощь Лондону была необходима [4].

Как уже было отмечено, «естественный союзник» у первых британских лиц всё же имелся: действия Аргентины вызвали обеспокоенность не только Соединённого Королевства, но и Чилийской Республики, которая значительно уступала своему соседу в экономическом и военном отношениях. Давний территориальный спор с ней Аргентина, воодушевлённая временным успехом на Фолклендских островах, вполне

могла решить силовым путём. Опасаясь такого сценария, А. Пиночет тайно передал в Лондон предложение о военно-политическом сотрудничестве, предложив разместить на чилийских аэродромах британскую боевую авиацию. Примечательно, что М. Тэтчер, наделённая в таких случаях исключительными полномочиями, данное предложение предавать огласке не стала, причиной чего было опасение роста настроений солидарности среди общественности других латиноамериканских стран. Не удивительно, что остерегаясь подключения к участию в разгоравшемся конфликте Советского Союза, Великобритания совместно с Соединёнными Штатами подготовили план резкого усиления военно-политического давления на него. Впрочем, дальнейшей интернационализации кризиса всё же удалось избежать: Аргентина категорически отвергла помощь, по некоторым данным, предлагавшуюся со стороны СССР и, тем самым, предрешила исход конфликта не в свою пользу. Дальнейшие события разворачивались исключительно в треугольнике Чили – Аргентина – Великобритания. Выступив с осуждением «вероломных» действий Л. Галтьери против «беззащитных» англичан, правительство Чили дипломатических отношений с Аргентиной не разорвало, официально приняв позицию «строгого нейтралитета», формально демонстрируя позицию латиноамериканской солидарности. Информация об участии Чили в британской кампании (в течение тридцати лет циркулировавшая в форме слухов) была подтверждена лишь в 2012 г. с публикацией ранее секретных данных.

Стараясь максимально засекретить участие в конфликте непопулярного режима А. Пиночета, М. Тэтчер максимально сузила круг лиц, участвовавших в переговорах с чилийцами. На роль эмиссара был избран Сидни Эдвардс, на тот момент 47-летний подполковник королевских ВВС. Действуя в условиях секретности, он сыграл в конфликте весьма важную роль, подтверждением чего было его награждение орденом Британской империи. По мнению данного офицера, поддержка Чили для британской победы имела жизненно важное значение: «Моё личное мнение, уверен, как и любого из чиновников Министерства обороны и лично Маргарет Тэтчер, состоит в том, что помощь, которую мы получили из Чили, была абсолютна необходимой, без этого мы бы проиграли войну... Без помощи Чили, мы бы потеряли Фолкленды» [5]. Персона С. Эдвардса была избрана для тайной миссии с учётом свободного владения им испанским языком (некоторое время он нёс службу в Мадриде) и его опыта в обмене оперативной информацией с другими странами.

Без ведома британского министерства иностранных дел прибыв в Сантьяго, столицу Чили утром 7 апреля, он во второй половине дня встретился с командующим чилийскими ВВС генералом Фернандо Маттеем Абелем. По словам Эдвардса, он «крепко пожал мне руку, и предложил своё полное (в рамках практически и дипломатически возможного) содействие. Впрочем, он подчеркнул необходимость сохранения секретности» [6]. Из соображений безопасности, С. Эдвардс настаивал на необходимости уничтожить все записи о встрече, детали которой, он, по собственным заверениям, сохранил в памяти, опубликовав в 2012 г. книгу воспоминаний «Моя тайная Фолклендская война» [7]. Примечательно, что Пиночет из этих и всех дальнейших переговоров был исключён: «Это было осознанное решение, – сообщает Эдвардс, добавляя, что они часто пересекались в коридорах, – он [Пиночет] хотел иметь своего рода лазейку для возможности отрицать информированность о моём участии... Мне казалось, в случае неблагоприятного хода операции, он собирался сказать: “Это вина Маттея, поскольку я не знал о его действиях”» [8]. О тайной борьбе против Аргентины не знали даже чиновники чилийского министерства иностранных дел.

Наибольшую ценность для британских военных представляли разведанные, которыми с ними щедро делились чилийцы: Эдвардс получил всю имевшуюся у них информацию об аргентинской армии и флоте. С целью дальнейшего сбора данных, ему было передано право координации работы радиолокационной станции в Пунта-Аренас, способной передавать чёткую картину передвижения аргентинских сил в Ушуайя, Рио-Гальегос, Рио-Гранде и Комодоро Ривадавия. Полученные разведанные передавались по каналу прямой спутниковой связи сотрудникам британской целевой группы в Атлантике. «Особую важность имели ранние предупреждения о воздушных ударах, – пишет он, – без которых, наличие у наших военно-морских сил лишь бортовых систем ПВО заставляло бы нас постоянно вести чрезвычайно дорогое патрулирование» [9]. С этой же целью, на аэродромах Чили были дислоцированы самолёты радиотехнической разведки «Нимрод» и «Канберра». О том, насколько ценными для ведения войны британцами были эти данные, можно судить о событиях того дня, когда они были недоступны: в самом конце войны за Фолклендские острова, 8 июня, два британских десантных корабля «Сэр Гэллахэд» и «Сэр Тристам» подверглись нападению аргентинских штурмовиков и были уничтожены со значительным числом жертв. Эффекта полной внезапности аргентинцы смогли достичь благодаря необходимости отключения от сетевого питания чилийского радара, который по прошествии нескольких месяцев непрерывной работы нуждался в техническом обслуживании. Во всех остальных случаях, английская целевая группа получала предупреждения об аргентинских воздушных налётах бесперебойно [10]. Итак, у британцев были очень веские причины быть благодарными Чили и лично Пиночету.

Кроме того, в круг задач Эдвардса входила координация прибытия в Сантьяго войск САС (подразделений специального назначения), а также эксплуатация чилийского аэропорта на острове Сан-Феликс, где были размещены несколько британских самолётов, замаскированные чилийскими опознавательными знаками. Примечательно и то, что после того, как 18 мая на территории Чили совершил внеплановую посадку британский боевой вертолёт и информация об этом попала в СМИ, Эдвардс был вынужден спешно организовать пресс-конференцию, оправдываясь необходимостью аварийного приземления своих соотечественников в первом возможном пункте. Речь шла об операции «Микадо», включавшей удар по аргентинской базе Рио-Гранде, где были расположены ракеты «Экзосет», которыми были потоплены британские эсминцы «Шеффилд» и «Ковентри». После того, как чилийский репортёр продолжал упорно расспрашивать об этой истории, в разговор с ним вступили чиновники Пиночета. «Когда я спросил Патрисио Переса (сотрудника военно-воздушных сил) об [этом] журналисте, он улыбнулся и сказал: “Не волнуйтесь – он жив, но очень потрясён”. Я очень переживал из-за этого репортёра» [11].

Несмотря на свою скоротечность (74 дня), данный конфликт отличался высокой интенсивностью – всего погибло 907 человек: 649 аргентинцев, 255 британца и три местных жителя. Вопреки ряду ярких морских побед, аргентинское командование признало поражение. В день окончания войны, 14 июня, С. Эдвардс отправился праздновать победу в известный чилийский ночной клуб Лас-Брухас: «Там было много наших чилийских коллег, и они, казалось, радовались, как и мы» [12]. В связи с этим, отметим, что враждебность в отношениях двух республик не преодолена и поныне: в своём большинстве, аргентинцы обвиняют своих чилийских соседей в предательстве, критикуя их за поддержку англичан в критические моменты 1982 года. Один из наиболее авторитетных политических комментаторов Чили, упомянутый Бернардо де ла Маса посвятил этому вопросу одно из своих еженедельных телевыступлений,

объяснив вынужденный характер действий своего правительства: «У Чили было более чем достаточно причин для оказания помощи Великобритании после аргентинского вторжения на Фолклендские/Мальвинские острова. В случае успеха... аргентинские военные планы включали продвижение на территорию Чили, подобно тому, как это уже почти произошло ещё в 1978 году, когда они готовили против нас агрессию... Если факт измены и имел место, то лишь со стороны аргентинской военной хунты по отношению к своему народу, когда были мобилизованы неподготовленные и плохо обученные призывники, отправленные умирать на острова, участвуя в войне, которую невозможно выиграть». Таким образом, резюмировал де ла Маса, чилийская поддержка Великобритании «была оправдана необходимостью защитить страну от военной угрозы со стороны соседней Аргентины» [13]. Согласимся, что доля истины в этом утверждении всё же есть. Враждебность Пиночета по отношению к Аргентине вынуждала её во время Фолклендской войны удерживать на западной границе наиболее боеспособные войска (элитные горно-пехотные части, аэромобильную бригаду и спецназ), составлявшие почти половину от общей численности национальных вооружённых сил. Поэтому отборным британским силам, представленным парашютистами, морскими пехотинцами и гурками, на архипелаге противостояли не самые лучшие части противника, не отличавшиеся, к тому же, высоким боевым духом. По указанным причинам, участие в сухопутной войне не смогли принять все аргентинские 152-миллиметровые гаубицы, которые по дальности стрельбы превосходили основной калибр английских кораблей (114 миллиметров) [14]. При их своевременном размещении на островах, подойти близко к берегу и поддержать десант британцы не смогли бы.

Таким образом, отвечая на вопрос о долгосрочных последствиях конфликта, подчеркнём его незавершённость, подтверждением чего является распространённое в 2013 г. через британские СМИ требование президента Аргентины Кристины Фернандес де Кирхнер к премьер-министру Дэвиду Кэмерону мирным путём вывести свои войска с Фолклендских островов, на которое был дан резко негативный ответ. Сделаем вывод о том, что вопреки заявлениям большинства мировых политиков, сила (военная и моральная) остаётся ведущим фактором международного влияния.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бредіхін А. В. Перонізм в Аргентині: від націоналізму до антиглобалізму (40-80-ті рр. ХХ ст.) / Андрій Володимирович Бредіхін. – Донецьк: ДІШ, 2007. – 284 с.; Татарков Д. Б. Конфликт в Южной Атлантике: Фолклендская война 1982 г. / Д. Б. Татарков. – К.: Румб, 2007. – 416 с.; Закожурников С. Ю. Методика анализа межгосударственного конфликта: на прим. Фолклендского конфликта 1982 г. / Сергей Юрьевич Закожурников. Автореф. дисс... канд. пол. наук. – М., 1995 [Электронный ресурс] режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/metodika-analiza-mezhgosudarstvennogo-konflikta-na-prim-folklandskogo-konflikta-1982-g>; Аргентина после Мальвин. Кризис социально-экономической системы и перспективы общественного развития / Под ред. Вольского В. В. – М.: Наука, 1987. – 191 с.; Aguiar C. Operaciones terrestres en las Islas Malvinas / C. Aguiar. — Buenos Aires: Círculo Militar, 1985. – 324 p.; Bartolomé M. El Conflicto del Atlántico Sur / M. Bartolomé [Электронный ресурс] Режим доступа: <http://www.centronaval.org.ar/boletin/BCN834/834-BARTOLOME.pdf>; Costa Méndez N. Malvinas. Esta es la historia / Nicanor Costa Méndez. — Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1993. – 335 p.; Mayorga H. No Vencidos, Relato de las operaciones navales en el conf licto del Atlantico Sur / Horacio Mayorga; Jorge Alberto Errecaborde. — Buenos Aires: Planeta, 1998. – 525 p; Adkin M. Goose Green: a battle is fought to be won / Mark Edkin. – L.: Orion, 1995. – 384 p., Fox R. Eyewitness Falklands: A Personal Account of the Falklands Campaign / Robert Fox. — L.: Methuen, 1982. – 337 p.
2. Falklands' war: Chilean top commentator defends Chile's role in supporting UK [Электронный ресурс] Режим доступа к статье: <http://en.mercopress.com/2015/07/03/falklands-war-chilean-top-commentator-defends-chile-s-role-in-supporting-uk>.

3. Системная история международных отношений (1918–2003): в 4 тт. – Т. 3: События 1945–2003 / Под ред. Богатурова А. Д. – М.: Научно-образовательный форум по междунар. отношениям, 2003. – 718 с. – С. 439.
4. Кальвокоресси П. Мировая политика 1945-2000 / Питер Кальвокоресси. – Т. 2. – М.: Международные отношения, 2003. – 435 с. – С. 372.
5. Alexander H. Without Chile's help, we would have lost the Falklands / Harriet Alexander [Электронный ресурс] Режим доступа к статье: <http://www.telegraph.co.uk/news/worldnews/southamerica/falklandislands/10947350/Without-Chiles-help-we-would-have-lost-the-Falklands.html>.
6. Ibidem.
7. Edwards S. My Secret Falklands War / Sidney Edwards. – L.: Book Guild, 2014. – 112 p.
8. Quot. for: Alexander H. Op. cit.
9. Ibidem.
10. O'Sullivan J. Chile's valuable role in the Falklands war / John O'Sullivan [Электронный ресурс] Режим доступа к статье: <http://www.nationalreview.com/corner/295165/chiles-valuable-role-falklands-war-john-osullivan>.
11. Quot. for: Alexander H. Op. cit.
12. Ibidem.
13. Quot. for: Falklands' war: Chilean top commentator defends Chile's role in supporting UK [Электронный ресурс] Режим доступа к статье: <http://en.mercopress.com/2015/07/03/falklands-war-chilean-top-commentator-defends-chile-s-role-in-supporting-uk>.
14. Таран О. Как Пиночет британцам помогал / Олег Таран // Тайны XX века. – № 47. – 2016. – С. 18-19.

*Поступила в редакцию 02.11.2016 г.*

#### MILITARY AND POLITICAL STRUGGLE OF THE SOUTHERN CONE IN LATIN AMERICA DURING THE 1982 FALKLANDS CONFLICT

*A.I. Atoyán, A.O. Babik*

The article addresses geopolitical, military and political rivalry in the region of “Southern Cone” in Latin America during the Falklands conflict in 1982. The conditions, course and consequences of this crisis with regard to the relations between the Republic of Chile, the United Kingdom and the Argentine Republic during the Cold War have been analyzed. The focus is made on the secret diplomacy according to declassified information in the early 2010's. The conclusion as to the significant role played by Chile in the victory of Great Britain over Argentina is argued.

**Key words:** Argentina, Chile, Great Britain, the Falkland Islands, geopolitics, conflict.

**Атоян Арсентий Иванович.**

Профессор кафедры документоведения  
и технотронной информологии.

Луганский национальный университет им. Владимира Даля.

**Бабик Алёна Олеговна**

ассистент кафедры политологии и правоведения.

Луганский национальный университет им. Тараса Шевченко

**Atoyán Arsentiy Ivanovich.**

Professor of the Department of Documentation  
and Technotronic Informologics.

Lugansk National University named after Vladimir Dahl.

e-mail: atoyannn@bk.ru

**Babic Alena Olegovna.**

Assistant at the Department of Political Sciences and Law.

Lugansk National University named after Taras Shevchenko

e-mail: alyona.babik@yandex.ua

УДК 327.8

## ИСТОРИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ БИТВЫ ПРИ НЕХТАНСМЕРЕ

© 2016. М. М. Кухтин

---

В статье на основе широкого круга первоисточников раскрыто историческое значение битвы при Нехтансмере, перечислены ее ближайшие и отдаленные военно-политические последствия. Изучены причины поражения англов и ограничения их экспансии в северном направлении. Кратко проанализированы ключевые моменты развития гептархии как политической системы. Сделан вывод о закономерном характере изучаемых событий, обусловленных политическими и экономическими реалиями раннесредневекового общества.

**Ключевые слова:** англы, пикты, Нехтансмер, Шотландия.

---

Битва при Нехтансмере в 685 г. между Нортумбрией и пиктами – одно из важнейших сражений раннего Средневековья. Экспансия германских народов в Европе наткнулась на свои границы на северо-западе. Стало очевидно, что некоторым сохранившимся островкам кельтского мира суждена достаточно долгая история. Событие, столь сильно повлиявшее на судьбы целого ряда племен и народов, заслуживает внимательного изучения.

О самой битве известно относительно немного. Ее описание дает раннесредневековый хронист Беда Достопочтенный [1, с. 275-276]. Анналы Ольстера и анналы Тигернаха посвящают ей всего по одной фразе [2, с. 351; 3, с. 72]. Ненний ограничивается двумя краткими упоминаниями о сражении [4, с. 187, 189], отмечая, однако, тот важный факт, что король Нортумбрии Эгфрид, павший в бою вместе с множеством своих воинов, и победоносный король пиктов Бирдей (Бруде III) были двоюродными братьями [4, с. 187]. Возможно, речь здесь идет о войне за наследство, династической распри. Известный английский историк Ф. М. Стентон косвенно признает такую возможность [5, с. 87].

Согласно обеим упомянутым хроникам, Эгфрид погиб, процарствовав 15 лет, по Неннию – только 9 [4, с. 189]. Энциклопедия Британника придерживается первой версии [6].

Цель исследования – оценить историческое значение битвы при Нехтансмере. Для этого необходимо изучить последствия сражения для Нортумбрии, Мерсии и пиктов. Географические рамки исследования охватывают остров Великобританию, хронологические – 672-693 гг. – время правления Бруде III.

Отношения между пиктами и англами были омрачены целой чередой конфликтов. При Эгфриде, его отце и предшественнике Осви Нортумбрия захватила часть пиктских земель [5, с. 87]. В начале правления Эгфрида она подавила общенародное восстание пиктов [5, с. 88]. Позже король Дал Риады Ферхард II и пиктский король Бруде III, заключив союз, смогли несколько потеснить англов [7], что побудило последних предпринять крайне неудачный поход на север.

Согласно изложению Беды Достопочтенного, пикты, притворно обратившись в бегство, заманили войско Нортумбрии «в теснину между неприступными горами» [1, с. 275-276] и там разгромили. Большинство англов, включая короля Эгберта, погибли [1, с. 275-276].

В итоге пикты вернули себе отнятую у них ранее землю, скотты и часть бриттов вновь обрели свободу [5, с. 87]. После битвы экспансия англов на север в основном была направлена на земли бриттов [8, с. 66].

Одна из причин победы пиктов – их высокая сплоченность. Архаичный общественный уклад предполагает сохранение прочных связей в рамках территориальной или родовой общины. Кроме того, пикты хорошо знали местность и, как следствие, имели преимущество в тактике. Англы, как и римляне в Тевтобургском лесу, потерпели поражение во многом из-за незнания местных условий и невнимательности к ним. Еще одной причиной катастрофы была раздробленность англов. Мерсия угрожала Нортумбрии с юга и даже нанесла ей поражение на реке Трент в 678 г., вместо того чтобы помогать ей в войне с пиктами. Важнейшими следствиями битвы при Нехтансмере были относительное ослабление англов и начало возвышения саксов.

В 711 г. пикты потерпели поражение от Нортумбрии, впоследствии граница между ними стабилизировалась [5, с. 88]. Экспансия англов на север была ограничена, архаичный пиктский общественный уклад был надолго сохранен. В 843 г. возникла Альба – объединенное королевство скоттов и пиктов, ставшее ядром будущей Шотландии [9].

При брате и преемнике Эгфрида Альдфриде Нортумбрия оправилась от разгрома, хотя и в более узких границах, и пережила культурный расцвет [5, с. 88-89]. Утрата ею господствующего положения была обусловлена войной на два фронта и внутренними распрями между ее составными частями Дейрой и Берницией [10, с. 47], которые раньше были самостоятельными королевствами. Следующим гегемоном англосаксонского мира стала Мерсия, возвысившаяся за счет своих демографических и экономических ресурсов, а также военного опыта, приобретенного в борьбе с валлийцами [10, с. 47]. Ее господство с самого начала было неполным, уже усиливалось саксонское королевство Уэссекс [8, с. 72], которое и объединило Англию в середине X в. Именно Уэссекс организовал оборону Англии от викингов, централизовал страну и сделал весомый вклад в ее феодализацию, которая завершилась уже при Вильгельме I Завоевателе.

Попытка англов подчинить своему влиянию весь север Великобритании провалилась неслучайно. В рассматриваемую эпоху в Западной Европе не было материальной основы для создания прочных крупных государств. Информационный и экономический механизмы «транспортной теоремы» геополитики [11, с. 702-706] жестко ограничивали размеры раннесредневековых королевств и империй. Амбициозный план Нортумбрии был несвоевременным и потому не был реализован. Если бы англы выиграли битву, им не удалось бы закрепить успех, как не удалось это, например, Эдуарду I Длинноногую, несмотря на его впечатляющие победы над шотландцами. Англия и Шотландия объединились в одно государство только в 1707 г.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Venerabilis Baedae historia ecclesiastica gentis Anglorum / Venerabilis Baedae historia ecclesiastica gentis Anglorum, Historia abbatum, et Epistola ad Ecgerctum, cum Epistola Bonifacii ad Cudberthum // ed. by G. H. Moberly. – Oxford: Oxford University Press, 1881. – 442 P.
2. From the Annals of Senait Mac Manus, commonly called the Annals of Ulster // Chronicles of the Picts, Chronicles of the Scots, and other early memorials of Scottish history / ed. by W. F. Skene. – Edinburgh: H. M. General Register House, 1867. – 499 P. – P. 343-374.
3. From the Annals of Tighernac // Chronicles of the Picts, Chronicles of the Scots, and other early memorials of Scottish history / ed. by W. F. Skene. – Edinburgh: H. M. General Register House, 1867. – 499 P. – P. 66-78.
4. Ненний. История бриттов / Ненний // История бриттов. Жизнь Мерлина / Гальфрид Монмутский. – М.: Наука, 1984. – 285 с. – С. 171-193.



5. Stenton F. M. Anglo-Saxon England / F. M. Stenton. – Oxford: Oxford University Press, 2001. – 765 P.
6. Ecgfrith // Encyclopædia Britannica Ultimate Reference Suite. – Chicago: Encyclopædia Britannica, 2015.
7. Ферхард II Длинный // Энциклопедический Словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона. В 86 полутомах с иллюстрациями и дополнительными материалами. – СПб., 1890-1907. – Т. XXXVa. – с. 624.
8. The Oxford History of Britain / ed. by K.O. Morgan. — Oxford, New York: Oxford University Press, 1993. —747 p.
9. Pict // Encyclopædia Britannica Ultimate Reference Suite. – Chicago: Encyclopædia Britannica, 2015.
10. Мортон А. Л. История Англии / А. Л. Мортон / пер. с англ. Н. Чернявской. – М.: Издательство иностранной литературы, 1950. – 462 с.
11. Переслегин С. Б. Самоучитель игры на «мировой шахматной доске»: законы геополитики / С. Б. Переслегин // Классика геополитики. XX век: Сб. / Сост. К. Королев. – М. : АСТ, 2003. – 731 с. – С. 700-731.

*Поступила в редакцию 12.11.2016 г.*

## HISTORICAL SIGNIFICANCE OF THE BATTLE OF NECHTANESMERE

*M.M. Kukhtin*

The article reveals the historical significance of the battle of Nehtansmere on the basis of a wide range of primary sources. The Battle's immediate and remote military and political consequences are listed. The causes of the Angles' defeat and their limited expansion in the Northern direction are studied. The key phases of the development of the Heptarchy as a political system are briefly analyzed. A conclusion is made as to the regular nature of the events in question caused by the political and economic realities of the Early Medieval society.

**Key words:** Angles, Picts, Nechtanesmere, Scotland.

**Кухтин Михаил Михайлович.**

Кандидат политических наук.

Донецкий национальный университет

Доцент кафедры международных отношений и внешней политики исторического факультета.

E-mail: [mikhail-kukhtin@yandex.ru](mailto:mikhail-kukhtin@yandex.ru)

**Kukhtin Mikhail Mikhailovich**

Candidate of Political Sciences

Donetsk National University

Senior Lecturer at the Department of International Relations and Foreign Policy of the Faculty of History

E-mail: [mikhail-kukhtin@yandex.ru](mailto:mikhail-kukhtin@yandex.ru)

## Ф И Л О С О Ф И Я

---



УДК 160

### ОТ АНАЛИЗА КЛЮЧЕВОГО ЭПИСТЕМОЛОГИЧЕСКОГО КОНЦЕПТА К ТИПОЛОГИИ ДОМИНИРУЮЩЕГО ЗНАНИЯ

© 2016. *В. В. Волошин*

---

С помощью анализа определений и классификаций концепта «знание», обозначены таксономические группы, в содержательном пространстве которых предлагается трактовать знание, доминирующее в современном социуме. Представлен вариант комбинативной типологии такого знания, синхронизированный фиксацией его атрибутов. Данная типология, как и дополняющий ее массив оценочных суждений, имеют статус систематизирующей и методологической гипотезы.

*Ключевые слова:* знание, определение, классификация, типология.

---

Современная цивилизация находится в силовом поле взаимодействия различных информационных потоков, когнитивных трансформаций и гносеологических программ. Постмодернизм, а затем интернет-революция радикально изменили и ландшафт знаний, и архитектуру познавательной деятельности. Значительный вклад в смысловую «аритмию» и хаотизацию знаний вносят СМИ и социальные сети. Именно они способствуют вытеснению на периферию как аргументированного и обоснованного знания, так и знания трансцендентного, финитного. В привлекательной «упаковке» предлагаются тривиальные рецепты монетарного комфорта, с помощью симулякров – знаков, не имеющих референтов ни на земле, ни на Небе – утверждаются в качестве образцовых идеи нового качества. Весомым есть влияние около- и псевдонаучной информации, которая не только «инфицирует» образовательное пространство, но и деформирует картину мира, негативно влияя на жизнь социума. Поставлена под сомнение ценность традиционных источников знания, под угрозой оказалось функционирование стандартной познавательной матрицы. В ее формате плодотворно конкурировали специализированные типы знания – религиозное, философское, научное. Они «излучали» свет истины, транслировали ценностные константы, базовые смысловые конструкты, представления о достоверном, благом и должном, содействовали формированию адекватных витальных ориентиров и общественных идеалов, блокировали культурный, эпистемологический и этический релятивизм. Воздержимся от оценок этих процессов. Во-первых, в силу их объективности. Во-вторых, благодаря ним более содержательно насыщенной становится территория эпистемологии. «Интервенцию» на эту территорию целесообразно начинать *ad ovo*, – с определения и классификации базисного термина, т. е. с анализа объема и содержания понятия «знание».

Цель статьи: построить типологию знания, преобладающего в современном эпистемическом пространстве.

Некоторые терминологические и методологические уточнения. Прилагательное «эпистемологический» фиксирует то, что относится к учению о знании и познании, «эпистемический» – характеризует знание как таковое. Понятия «классификация» и «типология» используются как синонимы, но лишь до выводов. Общим методологическим фоном анализа дефиниций и классификаций будут абстрагирование и идеализация (не требуют комментариев), а также абдукция – метод рассуждения, направленный на

построение гипотезы, претендующей на *правдоподобность*. Если «классическая» абдукция преследует цель установить регулярности между фактами, то в нашем случае, обнаруживаются корреляции идей, репрезентируемых в определениях и типологиях. В отличие от гипотетико-дедуктивного метода, абдукция начинается с анализа частных случаев и не требует экспериментальной проверки. Это придает рассуждениям мобильность и эвристичность, правда, в ущерб точности и фальсифицируемости.

Оставляя за скобками современные когнитивные процессы, протекающие в плотном социально-историческом времени, рассмотрим таковое как эпистемический результат. Используя положения комбинативной (фасетной) классификации, ответим на вопрос: «какими типами знания оперирует современный человек?» Вопрос является открытым и делиберативным, ибо отсутствуют, во-первых, инвариантный интенциональный «архетип» концепта «знание», во-вторых, однозначно регистрируемый таксономический универсум. Комбинативная программа допускает синхронное деление по разным признакам и пересечение членов деления (классов).

Классификация тесно связано с определением. Дефиниции несут информацию об объектах, составляющих классификационное дерево, задают параметры поиска объектов, которые подлежат типологии. С другой стороны, чтобы определения претендовали на полноту, необходимо очертить объем (таксон). Таким образом, экстенциональная и интенциональная программы дополняют друг друга. Начнем с обзора проблемного поля, на котором разворачивается определение знания и, соответственно, происходит отображение его существенных атрибутов.

Определение знания видится не менее сложной задачей, чем раскрытие содержания понятий «бытие», «время» или «истина». Н. Малкольм, проведя анализ двенадцати различных контекстов употребления словосочетания «я знаю», сокрушается: «Должен заявить, что не совсем понимаю, что имеется в виду под «истинным значением» выражения «Я знаю». Как можно выявить «истинное значение»? Как оно связано с теми различными функциями, которые выполняет выражение «Я знаю» в реальных ситуациях?» [1, с. 249]. «Я знаю» и «есть знание» – не тождественные, в том числе, и формально. Первая конструкция – эпистемическая, ее «патронирует» модальная логика. Вторая – экзистенциальная (находится под «протекторатом» логики классической).

Что же такое знание в объективном смысле? На сциентистской позиции стоит А. Л. Никифоров: «Знание есть то, что выражается обоснованным, общезначимым, intersубъективным предложением или системой таких предложений» [2, с. 63]. С точки зрения В. П. Филатова, «знание – соответствующее реальному положению дел, оправданное фактами и рациональными аргументами убеждение субъекта» [3, с. 139]. В идеале высказывания, претендующие на статус знания, должны обосновываться только достоверными и безошибочными посылками. Однако, предостерегает Филатов, такой подход приводит к эпистемологическому фундаментализму. Он различает донаучное, научное и вненаучное знание; знание-умение – «знанием-как», и знание-информацию – «знание-что». Исследователи определяют знание как «концептуализированный опыт оперирования с объектами» (Е. Г. Виноградов), «форму презентации бытия для сознания» и «рефлексивное поле отношения к действительности» (В. Л. Петрушенко), «описание образцов деятельности» и множество «операционных эстафет» (М. А. Розов), «отображение объективной, от знания не зависящей, реальности» (Б. И. Пружинин), информацию, имеющую такие атрибуты как селективность, метод получения, оформленность, общепризнанность, значимость (В. Л. Абушенко) и т. д.

«Истинностный» подхода разделяет Э. Голдман [4], однако его теория корреспонденции имеет специфику: наши знания могут «соответствовать» любым «сущностям», которые позволяют адекватно трактовать реальность. Можно сказать, что речь идет о

возможных мирах как сценариях-соответствиях, которые связывают наши знания и мнения с миром действительности, помогая успешно описывать его. При этом прагматическая теория Э. Голдмана индифферентна к референту понятия «реальность». Предлагается либеральный принцип «истины в очевидности». Под таковой не обязательно понимается эмпирическая верификация или логическая стройность. Скорее – правильная интерпретируемость как нежесткая процедура оценки. Э. Голдман обнаруживает два значения понятия «знание» – сильное и слабое. Первое требует логической обоснованности, но не предполагает элиминации всех альтернатив, а только некоторых. Второе представляет собой апробированное убеждение, здесь достаточно верить (believe) в истинность. Другими словами, недоказанные и необоснованные знания могут претендовать на витальную достоверность и значимость, но только если они имеют надежные основания (релейабилитизм). «Слабый» подход, при всех его недостатках, видится релевантным для характеристики ненаучного знания, хотя и «не приложим к научным гипотезам, имеющим сложную структуру и обладающим объяснительной функцией» [4, с. 656].

В сциентистских дефинициях знания присутствуют предикаты, выраженные прилагательными «истинное», «общезначимое», «достоверное», «фактуальное», «аргументированное», «обоснованное». Наличие (отсутствие) и конъюнкции этих предикатов позволяют классифицировать формы научного познания. Незнание, о котором мы знаем и/или осмысленный вопрос, пока не имеющий алгоритма разрешения, продуцирует проблематичное знание (научная проблема). Общеизвестное, но тривиальное знание, входит в состав первичных допущений в качестве аксиом и постулатов. Сингулярное достоверное знание именуется научным фактом. Теория представляет собой целостный, системный и исчерпывающий массив обоснованного и аргументированного знания. Таким массивом, в случае обоснования и доказательства, может стать гипотеза. До своего принятия гипотеза остается знанием вероятностным. Ложному знанию (в т. ч. заблуждению) можно найти истинные альтернативы, бессмысленному – нельзя, так как оно не имеет пресуппозиции.

В современной эпистемологии (Д. Блур, П. Герденфорс, М. Полани, Г. Райл, П. Стросон, П. Фейерабенд, С. Фуллер) звучат призывы придать знанию социально-культурное, экзистенциальное звучание, легитимировать эпистемические состояния (веру, не подкрепленное мнение, убеждение), социолингвистические структуры и дискурсивные практики. Знание можно интерпретировать, в зависимости от ситуации, как опыт оперирования с объектами, память, полезные умения (часть знания уместно рассматривать как инструментальное и/или рецептурное), «закодированную» деятельность, совокупность матриц, фреймов, позволяющих обрабатывать и передавать имплицитную информацию. Анализ рефлексивного и нерефлексивного, явного и латентного, действительного и возможного – одна из черт неклассической эпистемологии. Она ставит под сомнение неопозитивистский тезис о том, что наиболее значимым является научное знание, предстающее в двух формах – формализм и фактуализм. Веритистское «знание-что» уступает место «знанию-как», которое рождается из глубин жизненного опыта. Г. Райл убежден, что знание является диспозицией, а его реализации включают следование канонам, правилам, привычкам и критериям. Эти знаниевые реализации «могут быть явными или скрытыми, могут быть реальными или воображаемыми» [5, с. 55]. Субъект сначала «узнает», а потом «знает», обнаруживая подтверждение своим знаниям, прежде всего, в обыденной языковой практике. Человек склонен отождествлять «мыслимое» и «воображаемое», причем, «разумное не может быть определено в терминах «интеллектуального», а «знание-как» – в терминах «знание-что» [5, с. 40]. Скептик Райл не видит насущной необходимости в верификации, «протокольных предложениях» или

«базисных суждениях», он ставит под сомнение саму необходимость некой основополагающей «рациональной субстанции». С. Фуллер вообще предлагает понимать знание не более чем «манеру речи» и считает ошибочной редукцию знания к какому-либо варианту обоснованного, истинного убеждения.

С точки зрения К. Р. Поппера, понятие «знание» семантически двояко. Есть «(1) *знание или мышление в субъективном смысле*, состоящее из состояний ума, сознания или диспозиций действовать определенным образом; (2) *знание или мышление в объективном смысле*, состоящее из проблем, теорий и рассуждений, аргументов как таковых. Знание в этом объективном смысле в целом не зависит от чьего-либо требования нечто знать; оно также не зависит от чьей-либо веры или диспозиции соглашаться, утверждать или действовать» [7, с. 442]. Знание во втором смысле не может быть «неявным», оно всегда незамкнуто и очевидно, состоит из открытых вопросов и принципиально разрешимых проблемных ситуаций, подвержено опровержению. В современной аналитической философии, с подачи Д. Дэвидсона, предлагается рассматривать три класса знаний: личностное – «то, что происходит в нас самих», знания внешнего – физического мира, основной вид – «знание другого лица».

Эпистемология, считает И. Т. Касавин, должна делать акцент не на внешнем (реальность, поставляющая информацию), а на внутреннем (человек, осмысливающий информацию) аспекте. «Знание – форма социальной и индивидуальной памяти, свернутая схема деятельности и общения, результат обозначения, структурирования и осмысления объекта в процессе познания» [3, с. 142]. Он отстаивает приоритет плюралистической эпистемологии, постигающей целостные структуры. Предметом анализа являются не только отдельные концепты и их референты, но и когнитивно-исторические системы – научные парадигмы, программы религиозной, нравственной, повседневной ментальности. Действительно, философия – это не только аналитически-критическое преломление бытия в сознании людей и концептуальное моделирование миров, но и решение фундаментальных мировоззренческих проблем. Опираясь на исследованные темы «исторические типы мировоззрения» и «формы общественного сознания», конструируем следующую идеализацию: мифология и искусство имплицитно символически-образное знание, обыденность – традиционно-рецептурное, религия – догматическое, философия – концептуальное, наука – номологическое. По способу передачи информации, знания допустимо делить на языковые и внеязыковые. Если под языком понимать любую – естественную или искусственную – знаковую систему, к внеязыковым относятся немногие разновидности «знания-как». И. Т. Касавин, классифицируют знания по типам деятельности. В результате получаем практическое, духовно-практическое и теоретическое знание. «Если практическое знание говорит о том, *как действовать* в ходе преобразования природного и социального мира, то духовно-практическое знание, рисуя образ мира сквозь призму человеческих потребностей и интересов, учит тому, *как следует относиться к* этому миру, другим людям и самому себе» [8, с. 24]. Можно констатировать, что присутствие внеязыкового знания убывает от первого уровня к третьему.

Итак, с помощью концепта «знание» фиксируется некоторым способом полученный, структурированный и когерентный, селективный и незамкнутый, преимущественно семиотически оформленный и полифункциональный информационно-смысловой ресурс. Знание – система-программа, в которой действительность и ее альтернативы предстают как явленные в сознании. Эта программа наиболее эффективно функционирует в режиме соответствия (приближения) к внешнему миру. Однако знание не ограничивается отражением внешней реальности, допускаются «переключения» на инобытийные объекты и возможные миры. Познание – процесс

осмысления информации благодаря упорядочиванию «внутренних репрезентаций» (Р. Рорти) и на основе коррекции «наличного состояния знания» (Л. Флек). Познание – конструктивно. Мы познаем мир, моделируя его по созданным стандартам, соответствующим нашим когнитивным способностям и витальным потребностям. Познание – не только отражение мира, но и процесс поиска конечных онтологических оснований, финальных экзистенциальных смыслов. Допустимо говорить о двух базисных типах знания. Первое разворачивается в социально-историческом и физическом времени, находится под юрисдикцией фактуального базиса и формальной логики, является номотетическим. Второе – эйдетическое, софийное, металогическое и метафизическое. Однако и оно может быть помещено в нормативную матрицу. Например, ведущим положением средневековой эпистемологии был тезис: по благодати человек получает более совершенное знание, чем с помощью разума. Менее категоричны В. С. Соловьев и П. Тиллих. Создатель философии всеединства фиксирует знания, ориентированные на достижение истинности материальной (фактической) и/или формальной (логической), и/или абсолютной. У немецкого теолога «откровенное знание» не противоречит знанию «ординарному». Первое нельзя включить в контекст второго и, наоборот.

Если рассматривать веру (belief) и знание как перекрещивающиеся понятия, область их пересечения превосходит автономные сегменты. Вера (belief) и вера (faith) не только субъективные ментальные феномены, они успешно вписываются в «третий мир» самостоятельных эпистемических конструкций К. Р. Поппера. То, что вера (faith) – основание для религиозного знания, не нуждается в подкреплении. Было бы ошибкой, говорить о подчинении знания вере (faith). Без знания вера теряет связь с миром, трансформируясь в ожидание невозможного. Вера совершенствует реального человека, обладающего знаниями о действительном мире, который подлежит преобразению. Веру не укрепить «изнеможением разума»; нельзя спасти те религиозные положения, которые разум не в состоянии принять и оправдать. «Вера дает разуму меру глубины, любви и окончательности; а разум дает вере энергию чистоты, очевидности и предметности. Разум, разрушающий веру, – не разум, а плоский рассудок; вера, восстающая против разума, – не вера, а пугливое и блудливое суеверие» [6, с. 125]. Выход на современную эпистемическую арену множества не упорядоченных и не очевидных «сущностей», без критической оценки их гипотетических атрибутов и прогнозирования на предмет имплементации таких атрибутов в действительность, трудно оценить позитивно. Ибо, невозможное нельзя преобразить. Вера (belief) приобретает признаки религиозной веры, такие как догматизм, иррационализм, следование авторитету. Но основания такой веры остаются сугубо профанными и относительными, не укорененными в Боге и, следовательно, не претендующими на трансцендентность и сотериологическую общезначимость. В результате такой конверсии имеем конгломерат беспредметных и аксиологически бесплодных секулярных суеверий.

Несколько слов о виртуальной «реальности» и соответствующем типе знания. Это потенциально-декларативное, надэмпирическое, промежуточное, бессистемное, релятивно-ускользающее знание. Тем не менее, оно претендует на нормативность. Обще-значимость такого знания – фиктивная, не апробированная, а эмпирика сводима к сумме образов и моделей, тиражируемых при помощи СМИ и социальных сетей. Наверное, поэтому «компьютерное» значение виртуальности и выражается с помощью таких понятий как «симуляция», «моделирование», «сеть». Погружение в виртуальную ирреальность «выключает» человека из выделенной (основной) реальности, нивелирует референтность и фактуальность знания. Е. Е. Таратута говорит об «онтологической безответственности виртуальной реальности», т.к. она не возводится в систему, пренебрегает причинно-следственными связями, допускает «избирательную «симу-

лякризацию» регулярного социального смыслового континуума», освобождает человека от общества; это проект «свободы без ответственности». Она «не конвертируется не только в категории социального как такового, но и в категории устоявшейся социальной теории, всегда ускользя от этого определения, реализуясь в виде случайного, единичного» [9, с. 78–84].

**Выводы.** Концепт «знание отличается экстенциональной неопределенностью и интенциональной насыщенностью. «Знать» – индексикально, стандарты и шкалы знания конвенциональны и зависят от контекста. Поэтому целесообразно вести речь не о классификации, но о типологии знания, т. к. классы формируются исключительно с помощью обобщенных идеализированных моделей. Кроме того, отсутствуют многие признаки естественной классификации, – системность, объективность, эмпирическая верифицируемость, темпоральная устойчивость, предсказательная сила, следование формально-логическим правилам и т. д.

В силу тривиальности, не рассматривались дихотомические деления объема понятия «знание» на обыденное и специализированное, теоретическое и эмпирическое, научное и ненаучное. Фиксируем следующие таксономические группы (ТГ). ТГ- 1 (подход неопозитивистов) на первом этапе деления включает знание научное (1а) и метафизическое (1б). ТГ- 2 – знание в субъективном смысле – «я знаю» (2а), знание в объективном смысле – «есть знания» (2б). ТГ- 3 включает личностное знание (3а), знание о внешней физической реальности (3б), «знание другого лица» (3в). ТГ- 4 (расширенный вариант типологии Э. Голдмана) включает знание сверхсильное – логически (эмпирически) обоснованное, не допускающее альтернатив (4а), сильное – обоснованное, но допускающее альтернативы (4б), слабое – онтологически и логически проблемное, но квалифицируемое как достоверное надежное убеждение, подкрепленное объективированной верой (4в), сверхслабое – субъективное, не подкрепленное убеждение (4г). ТГ- 5 – знание практическое (5а), духовно-практическое (5б), теоретическое (5в). ТГ- 6 включает знания, имеющие истинность материальную или фактическую (6а), формально-логическую (6б), абсолютную (6в). ТГ- 7 – знания о Боге (7а), о мире (7б), о человеке (7в). ТГ- 8 включает откровенное знание (8а) и ординарное (8б). ТГ- 9 включает знание-что (9а) и знание-как (9б). ТГ- 10 – знание «о ...» (10а) и знание «свидетельств о ...» (10б). ТГ- 11 – достоверное (11а), проблематичное (11б), вероятностное (11в), аксиоматическое (11г), виртуальное (11д), ложное (11ж), бессмысленное (11з). ТГ- 12 – символически-образное (12а), традиционно-рецептурное (12б), догматическое (12в), концептуальное (12г), номологическое (12д).

Современный человек, преимущественно, оперирует предметно аморфным и не надежным (по причине релятивности), рецептурным, контекстуальным, диспозициональным, «неявным» знанием, с доминированием пересечения 2а, 3в, 4г, 5а, 6а, 7в, 8б, 9б, 10б, 11д, 11з, 12а и 12б. ТГ-1 выступает как не релевантная группа. На периферии расположились 4а, 4б, 7а, 8а, 11а, 12г, 12д. Объективное доминирование повседневной ментальности, антропологизация и виртуализация эпистем, нивелируют как ценность эйдетического, софийного, сакрального знания, так и знания, базирующегося на «рациональной субстанции». Бесконтрольно расширяющаяся и плюралистическая «цивилизация знаний» минимизирует конкретность, лимитативность, аргументированность и когерентность информации, размывает концептуальные каркасы. Стираются демаркационные линии между реальным и воображаемым, причиной и следствием (вплоть до наивного и агрессивного игнорирования принципа причинности), объектом коммуникации выступают информационные массивы, не имеющие пресуппозиции. «Знать» далеко не всегда приходит на смену «узнать». Все

большую роль играют ненаучные и ситуативные предположения ad hoc, искусственно наделяемые атрибутами вселенской значимости. В результате, рефлексивное поле отношения человека к действительности сужается, концептуализация и обоснованность – имитируются, интерсубъективный мнемонический аспект знания деформируется. И хотя к интерпретации знаний продолжают подходить с научных позиций, сциентизм теряет свое влияние, как впрочем, и его главный исторический оппонент в лице эпистемического теоцентризма.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Малкольм Н. Мур и Витгенштейн о значении выражения «Я знаю» / Н. Малкольм; [пер. с англ. М. А. Дмитриевской] // *Философия, логика, язык* / [общ. ред. Д. П. Горского и В. В. Петрова]. – М. : Прогресс, 1987. – С. 234–263.
2. Никифоров А. Л. Анализ понятия «знание»: подходы и проблемы / А. Л. Никифоров // *Эпистемология & Философия науки*. – Т. XXI. – № 3. – М. : «Канон+», 2009. – С. 61–73.
3. Энциклопедия. Обсуждаем статью «Знание» / В. П. Филатов, А. Л. Никифоров, И. Т. Касавин // *Эпистемология & Философия науки*. – Т. I. – № 1. – М. : «Канон+», 2004. – С. 134–144.
4. Моркина Ю. С. «Веритизм» Э. Голдмана как нормативистское направление в социальной эпистемологии // *Социальная эпистемология* / Под ред. И. Т. Касавина. – М. : «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2010. – С. 641–670.
5. Райл Г. Понятие сознания / Г. Райл; [пер. с англ., общ. ред. В. П. Филатова]. – М. : Идея-Пресс, Дом интеллектуальной книги, 2000. – 408 с.
6. Ильин И. А. Аксиомы религиозного опыта / И. А. Ильин. – М. : «Издательство АСТ», 2004. – 586 с.
7. Поппер К. Р. Логика и рост научного знания / К. Р. Поппер; [сост. и общ. ред. В. Н. Садовского]. – М. : Прогресс, 1983. – С. 439–495.
8. Касавин И. Т. Постигая многообразие разума (Вместо введения) / И. Т. Касавин // *Заблуждающийся разум? Многообразие вненаучного знания* / Отв. ред. и сост. И. Т. Касавин. – М. : Политиздат, 1990. – С. 5–29.
9. Таратута Е. Е. Философия виртуальной реальности / Е. Е. Таратута – СПб. : Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2007. – 147 с.

*Поступила в редакцию 02.12.2016 г.*

#### FROM ANALYSIS OF THE KEY EPISTEMOLOGICAL CONCEPT TO TYPOLOGY OF THE DOMINANT KNOWLEDGE

*V.V. Voloshin*

With the help of the analysis of definitions and classifications of the concept "knowledge", taxonomic groups are designated, in the content space of which it is suggested to interpret knowledge, which dominates in the modern society. A variant of the combinative typology of such knowledge is presented, synchronized with the fixation of its attributes. The typology in question, as well as its complementary array of value judgments, has the status of a systematizing and methodological hypothesis.

**Key words:** knowledge, definition, classification, typology.

**Волошин Владимир Викторович.**

Доктор философских наук, доцент.  
Донецкий национальный университет.  
Профессор кафедры философии.

**Voloshin Vladimir Victorovich.**

Doctor of (Philosophy, Associate Professor.  
Donetsk National University.  
Professor of Philosophy Department.  
E-mail: v.v.don7ff@gmail.com



УДК 78.01

## КОГНИТИВНЫЙ, СОЗЕРЦАТЕЛЬНО-ДЕЙСТВЕННЫЙ МИР ТРИО Д. Д. ШОСТАКОВИЧА

© 2016. Т. И. Киреева

---

Автором рассматриваются новые аспекты изучения личности в истории культуры, включая реконструкцию жизни и творчества. Представление великого композитора XX века Шостаковича в сочетании идей философов прошлого Аристотеля, Платона, Сократа, Луллия, музыкальной культуры от Баха до Чайковского и первооткрывателей Новой реальности – явление соответствующее макрокосму человеческого ума, отражающего симптомы модернизации Новейшего времени.

**Ключевые слова:** композиция, стиль, жанр, интонация, модель.

---

Творчество великих композиторов, их полилогическое знаковое пространство, идеи, смыслы, духовно-практические ценности являются конденсатором памяти, почвой естественного отбора композиционных, стилевых, жанровых, интонационных элементов интеллектуального фонда наций, интертекстуальной специфики спатально-темпорального измерения.

Ярким тому доказательством творчество Д. Д. Шостаковича: симфонизация камерно-инструментального стиля, монументализация его через сложные развитые формы, разнообразные элементы сцепления частей циклов, столкновения образных сфер. Как истинный мыслитель и создатель, композитор тонко чувствует законы пропорций и контрастности, регистровую рассредоточенность, самостоятельность и взаимосвязь тем, голосов, индивидуальность ритмики каждого инструмента, создает перспективу образного толкования частей и крупных построений.

Объектом данного исследования является трио соч.67 Д. Д. Шостаковича. Предметом – интертекстуальность формы, идея трио, образное содержание. Теоретико-методологическая база - научно-исследовательские труды И. Соллертинского, Ю. Лотмана, Э. Тоффлера, Э. Фромма, Й. Хейзинга, А. Швейцера, М. Бахтина, Л. Гумилева, С. Иконниковой, И. Гердера. Цель – с помощью новых аспектов исследования, включая личность в истории культуры как "человеческий коэффициент", его феномен сознания, реконструкцию жизни и творчества, мгновения гения искусства, духовно влившегося в поток мировой культуры, приблизиться к нравственному принципу: "в музыке рождается Душа, жизни яркое, волшебное мгновение и звучит аккордом вдохновенье, смотрит Ангел Божий, чуть дыша" [1, с. 69].

Выдающаяся Личность XX века Д. Д. Шостакович – композитор, мыслитель, исполнитель, интеллектуал, пианист, педагог, эрудит, профессор, благодаря творчеству Л. Бетховена, В. Моцарта, Й. Гайдна, романтикам западной, русской, славянской музыки, искусству Новейшего Времени с новациями К. Дебюсси, С. Прокофьева, Б. Бартока, А. Шенберга, И. Стравинского, с новой системой ритма, модификацией гармонии, реорганизацией композиторской структуры – способствовала становлению и развитию исторической новой системы музыкального мышления.

Божественная одержимость, созидаящая сила – движение (Платон), синтез сознательного и бессознательного (Ф. Шеллинг), животворное дыхание бессознательного (Э. Гартман), мистическая интуиция, творческая эволюция и витализм (А. Бергсон), благородная простота и величие (Й. Винкельман), активная душа: способность воспринимать идеи – разум, вызывая и воздействуя на них – воля

(Дж. Беркли), преклонение перед жизнью (А. Швейцер), общество как социальная система функций в типах духовных ценностей (П. Сорокин, Р. Мертон, Т. Парсонс), холизм, философия целостности (Я. Смэтсон) – все это у Д. Д. Шостаковича. Творческая эволюция мира философии во Времени Алгоритма и *differentia specifica*, характерной особенностью сочинений композитора ведет к симультанному представлению целого, его музыка вносит порядок "в ...отношения между человеком и временем", дает возможность "ощутить устойчивое настоящее", отражает синестезию, систему связей, символический смысл. Совокупность представленных высказываний, понятий – одна из форм отражения мира в мышлении, исторически развивающемся познании, которое совершенствуется, уточняется, возвращается к прежним и формирует новые. Это одна большая историческая мысль бесконечна и непостижима, необъятная система мирового мышления, живет, развивается, меняется на протяжении долгих периодов, поддерживая гибкое равновесие, гармонию, и через перемены, усилия бесчисленных индивидуальных Личностей, их волеизъявлений и свершений, в творчестве выполняет свое жизненное предназначение. Механизмы, обеспечивающие ее движение, динамичны, изменчивы, стабильны, определяют преемственность эволюции и Лицо времени, присутствуют в прошлом опыте поколений, инстинктах наследников разных культур. Традиции, Мысль искусства вездесущи и всепроникающи, распознают, определяют ту или иную культуру, системы, *modi vivendi* – фундаментальные принципы и положения, установки, органичность, единство и специфичность в тысячах проявлениях творчества. Сопоставление культур на базе исторических судеб указывают направления архаические и современные (Элиаты), антропологические и исторические (Дж. Локк, М. Ломоносов), созерцательные и деятельные (Р. Луллий, Г. Лейбниц), интуитивные, качественные, рациональные, количественные с опытом времени (Платон, Прокл, И. Кант, Дж. Беркли, Э. Мах, Д. Юм).

Д. Д. Шостакович в своем творчестве опирается на традиции музыкальной культуры от И. Баха, Л. Бетховена до Г. Малера, М. Мусоргского, П. Чайковского. Великий композитор XX века с его могучим, разнообразным творчеством духовно влились в поток мировой культуры, интертекст которой способствует развитию музыкального искусства.

Энергетический потенциал великого альтруиста-музыканта излучает позитивную энергию Любви, уважения, что способствовало творческой деятельности, созиданию теплой доброжелательной атмосферы в общении с коллегами, студентами, исполнителями, учеными, историками, теоретиками, культурологами. Жизнь Д. Д. Шостаковича происходила в удивительных свершениях, рождались дерзновенные идеи, темы, музыка, произведения, крепи, вступали в единоборство с другими и гибли или мужали в борьбе. Мысли жили напряженно и драматически "...самые общие исследования исторических процессов и самое конкретное описание мыслей, чувств и судеб человеческой единицы... постижение прошлого... невозможные друг без друга и равные значению" [2, с.13]. Объективная реальность феномена-гуманиста Д. Д. Шостаковича подчеркивает организованную взаимосвязь музыкальной культуры и личности, несет в себе загадку, проблему, тайну, а её исследование призвано проникнуть в этот мир, освоить и понять его. Каждое конкретное событие, не эмпирический факт, изолированный от других, вписанное в систему целостного контекста истории, науки о времени с идеями, выдающихся подвижников и энтузиастов, пассионариев, могучей и модернизированной энергией, способствует развитию культуры.

Личность деятеля искусства, судьба и драма жизни, мотивы творчества, диалоги с собой, взлеты признания и боль отчуждения, одиночество и разочарование, житейские испытания, трудности, жизнестойкость и сила духа – все это образует уникальный рисунок человеческой индивидуальности, ноуменально - необычный для понимания каждой персоны. *Nosce te ipsum*, познай самого себя, гласит изречение Фалеса из Милета, высеченное по-гречески над входом в храм Аполлона Дельфийского. Это одна из немногих социологических, образовательных интерпретаций единой когнитивной системы с различными интеллектуальными наполнениями – состояниями, проходящих адаптацию к меняющимся созерцательно-действенным мирам.

Одновременно динамика эволюции исторической, антропологической сообщает им черты разбегающейся Вселенной и сохраняет гармонию, равновесие благодаря *ratio cognoscendi* – основе познания, *mundus sensibilis* - чувственно воспринимаемому миру, *mundus intelligibilis* – миру рассудка и интеллекта.

Реконструкция жизни личности Д. Д. Шостаковича, своеобразное исследование по определению пространственно-временного местоположения каждой детали, тщательный анализ, воображение и сотрудничество, преодоление иллюзий, разочарование, раскаяние и другие страдальческие акты отражающие самодостаточную ценность творческой жизни композитора, сообщают близость к изречению А. Кентербернийского "*Credo ut intelligat*" – "Я верю, чтобы понимать, а не стараюсь понять, чтобы потом уверовать", а также к исходному пункту философии Р. Декарта "*De omnibus dubi-tandum*" - сомневайся во всем с неперменным условием *common sense* – кроме здравого смысла.

Талантливый композитор-мыслитель удостоен ученого звания профессор в 1939 году, через пять лет Д. Д. Шостакович открывает перед человечеством новый мир, вводит слушателей в новую реальность, соприкоснувшись с формированием интеллектуальной, эмоциональной, чувственной, духовной средой как отклик на потерю друга.

14 ноября 1944 года состоялось первое исполнение фортепианного трио соч. 67, посвященное памяти друга, выдающегося музыковеда, ученого, оратора И. И. Соллертинского. На протяжении 70 лет многочисленные артисты мира исполняют произведение, трактуя талантливо, своеобразно великое драматургическое полотно. Первые исполнители-интерпретаторы Д. Шостакович (фортепиано), Д. Цыганов (скрипка), С. Ширинский (виолончель). Драматургическая целостность первой части достигается последовательным развитием основного образа темы главной партии: от сдержанного, мужественного до победно-ликующего в репризе и успокоения в коде. Каждое появление темы несет в себе новое, знаменуя этапы ее развития, позволяет исполнителям показать широкий диапазон эмоциональных состояний в сочетании со строгой организованностью материала сонатного *Allegro*.

Начало основной тезы поручено струнникам. Единство штрихов, тщательное выполнение указанных автором нюансов создает возможность обновления, светотень при вступлении партии фортепиано, тональный сдвиг, гармоническое напряжение, утверждает смысловое значение музыки последующих тактов. С особым вниманием исполнители относятся к ремаркам *con cord*, *tenuto*, учитывают горизонтальную гармоническую наполненность, плотность и форму звучания регистров, интервалику, артикуляцию, характер движения. Осмысление темповых отклонений, музыкальных знаков препинания, хроматических ходов, драматизма, столкновения главной и побочной тем, большого динамического напряжения в разработке, индивидуального модуса композитора, его специфической расширяющейся тональности приводит к органичному процессу обогащения звукового образа.

В разработке исполнительскими средствами выявлена индивидуальность каждого "участника инструментального конфликта". Этому сопутствует энергичная акцентировка, заостренность подачи ритмического рисунка, плотное legato, crescendo до двух-трех forte. Неожиданное вторжение главной темы утверждает в репризе господство основного образа. Черты мужественной сдержанности сочетаются в ней с проникновенным лиризмом. Четкость артикуляции штриха струнных, маркированное *detache* позволяет передать ритмическую остроту. В создании целостного звукового образа многое зависит от пианиста. Его партия исполняется четким штрихом, устремляется к максимальному сближению с манерой звукоизвлечения струнных.

Для сонатного Allegro характерна линейная полифония, ставящая перед исполнителями на первое место выявление интонационного содержания линий плюс вертикальные созвучия или конкорды, полифонические созвучия.

*Allegro con brio (pesante, marcatisimo)* обнаруживает блеск мысли, богатство фантазии, исключительное мастерство творца, полнейшее соответствие содержания, текста и формы. Музыкальные мысли предельно лаконичны, изложение яркое, значительное. Восхищает многообразие исполнительских приемов. Каждому участнику ансамбля предоставлена возможность проявления сольного мастерства. Музыка сочинения требует концентрации воли всех троих в достижении единой цели. Здесь ликующая сила, внезапность порыва, элегантность чувств, ирония, звуковые массы, потоки, поэтическое красочно-звуковое полотно ярчайшей расцветки, экспрессия всевозможных ритмических, штриховых переходов, метабол, метаморфоз и других видов преобразования звучаний. Задача исполнителей создать новый уровень напряжения музыкальной системы композитора. Может возникнуть вопрос, как донести до слушателя интонационное единство материала? Многое зависит от умения участников ансамбля внимательно вчитываться в текст, от их творческого воображения, ощущения и передачи значимости каждой детали в развивающемся музыкальном действе, обновления контрапункта конкретных мотивов упругим, тугим рисунком средних голосов, с повышением роли регистровки гармонии, напряжением вертикали, что должно поддерживать, а затем усиливать интенсивность диссонирования на определенных участках перед большим разрядом – разрешением. Обращаем внимание на соразмерность мощи фортепианной фактуры с аккордами струнных. Пианист исполняет аккорды плотным, но не ударным туше, струнники сохраняют напряженность звучания forte, все crescendo точно рассчитаны и непрерывны.

Средний эпизод *meno forte* подчеркивает тематическое *ostinato* струнных инструментов. Особую напряженность динамическому подъему или смене фактуры сообщает прием полиритмии. Рельефность показа этих групп поможет выразительнее исполнить данные фрагменты музыки, не снижая активности общей звучности, проявить ансамблевую чуткость. Ярче выявляется распространенный внутритональный энгармонизм в хроматической системе, подобный метод воссоздания звукового образа Второй части трио опирается на заданную модель новейшей музыки нотного текста.

В *Largo*, третья части трио представлено певучее развертывание музыкальных мыслей. Не нарушая пластику мелодического *espressivo, dolce*, точно выполняем ритмическую формулу длительностей с точкой, залигованные, синкопированные ноты. Используем артикуляцию *Giusto*, точно в метрических долях в соответствии ритмическим и метрическим моментам интонирования с характерным подчеркиванием, удлинением первой доли инструментальной просодии и притяжением второй ноты к первой. Намечаем поиск характера звучания, ясного и прозрачного, разнообразия

приемов педализации и *vibrato*, меняющихся в зависимости от развития образного содержания музыки. Обращаем внимание на тонкое выполнение авторских динамических указаний, на то, что в *Largo piano* не только краска или обозначение силы звука, но и способ эмоционального напряжения. *Forte* звучит в первом проведении *ostinato* (фортепиано), *piano* – во втором (скрипка, фортепиано), *crescendo* в третьем (скрипка, виолончель, фортепиано), в четвертом *ostinato – crescendo* до *forte*, в пятом – *diminuendo* до *piano*, шестом *ostinato – piano*, сокращенное седьмое *ostinato – mezza piano*, плавно переходящее *attacca* в финал трио. Во втором, третьем *ostinato* в теме скрипки подчеркиваем изменение или сохранение громкого звука внутри тона, *son file* – ведение длинных звуков, *crescendo* и *diminuendo* внутри тона или вне сочетания, импульсивный акцент и филирование, без акцента, но значительной, хотя и мягкой импульсивностью и постепенной филировкой; из "ничего" с последующим *crescendo* до конца, снимаясь с акцентом на *forte* (например,  $p < f > pp$ ,  $p < mf > p$ ;  $p < f > mf$ ) и так далее. Подобное микрофилирование звуковысоты, длительности, долготной артикуляции, тембра, а также последование ряда нюансов со всевозможными вариантами их филирования необходимо. Всматриваясь в текст, изучая его нюансировку, обеспечиваем новый поток информации, новые перспективы в понимании феномена автора, активно включаемся в процесс творения новых смыслов и стараемся не обеднить экспрессию и красоту звучания скрипки, виолончели и фортепиано. Выявление штриховой, декламационной и ритмической выразительности музыкальной ткани, смены штрихов, *legato*, *detache*, *tenuto*, исполнения мягких акцентов, синкоп является весьма существенным. В этом ряду пожеланий заострен вопрос о заливочных звуках. Их следует точно выдерживать и, мягко подавая дальнейшую фактуру, выразительно "вплетать" в певучую мелодическую сеть *Largo*. Интерпретируя третью часть, помним о темброво-контрастной инструментовке в разработанном эпизоде (4,5 *ostinato*), кульминационной динамической зоне с концентрированным тематизмом, одновременным их звучанием, вычленением в прямом, обратном движении и увеличении, и что поручены они разным инструментам.

*Largo* написано в форме приближающейся по образной и структурной сути к пассакалии, замкнутой, возвращающейся к тонике. Тема *ostinato* близка к ранним пассакалиям с их неизменным нисходящим движением и выраженным состоянием сосредоточенности, самоуглубленности и задушевного величия. Старинные формы пассакалии писались в трехдольном размере, *Largo* Д. Шостаковича в 3/2. Примерами подобных пассакалий, воплощенных художественных традиций староклассической музыки в XX веке: С. Танеев, фортепианное трио D-dur, соч. 22, третья часть *Largo*; Г. Свиридов, фортепианное трио, третья часть, "Похоронный марш".

Финал *Allegretto* – вновь ввергает в стихию активных действий. Это наиболее драматичная по развитию часть цикла. Одна из основных задач, стоящих перед исполнителями, выбор верного темпа. Он быстрый, не теряет метрический дробный размер. Энергия тем проявляется в особой ритмической упругости, без спешки. Ансамблисты работают над одинаковым характером звучания штрихов – *spiccato* у струнных и *staccato* у фортепиано. Струнники четко исполняют *spiccato*, выразительно, насыщенно *legato* и пианисты играют октавы в басу с опорой на нижние ноты, аккорды легкие, без педали, четвертные – "плотные", с педалью. На протяжении финала темп меняется пять раз. Связующая вносит заметный метрический перелом, эмоциональный, динамический, знаковый толчок, требующий активного интонирования виолончели, нюансировку в два *forte*, серию акцентов. Разработка, динамическая кульминация, эмоциональный взрыв будет убедителен, если зеркальная реприза рассматривается с

транспонированной темой и реминисценциями мелодий предыдущих частей. На протяжении финала не должно быть "швов", паузы недопустимы. Обогащает интерпретацию умение понять и услышать каждую из сопоставленных тональностей.

В разработке, подвергнув трансформации образ главной партии, темы приобретают черты большей мужественности, гимнической приподнятости: интенсивность вибрации, густое, насыщенное звучание струнных. Новый этап драматургического развития – Coda. В ней господствует тема главной партии. Когда исполняется "на одном дыхании", исключение последние 18 тактов (Adagio). Изменение динамики в Code не единственное средство, которым ансамблисты могут подчеркнуть новое эмоциональное состояние. Общность тона и интервалики, пронизывание всей ткани единством интонационного порядка, психологическая непрерывность смыслового ориентира композиции и мотивно-этностилевого развития становятся важнейшими принципами лепки исполнительской формы финала и всего трио.

В богатом наследии выдающегося композитора Д. Д. Шостаковича значительное место занимает камерно-инструментальное творчество: соната для виолончели и фортепиано, d-moll, соч.40, (1934), посвященная В. В. Кубацкому; скрипки и фортепиано, d-moll, соч.147, (1973), посвященная Д. Ф. Ойстраху; альт и фортепиано, (1975); фортепианный квинтет q-moll, соч. 57, (1940); шестнадцать струнных квартетов; два фортепианных трио соч.8, (1923) и соч. 67, (1944), памяти И. И. Соллертинского. Крупнейшие интерпретаторы обращались к ансамблям Д. Д. Шостаковича: Д. Ойстрах, С. Рихтер, М. Ростропович, Г. Фейгин, В. Фейгин, Л. Едлина, Э. Вирсаладзе, М. Безверхний, М. Мунтян, Ф. Дружинин, Э. Гилельс, И. Ойстрах, Н. Зерцалова, М. Мильман, Л. Коган, Д. Шостакович, О. Каган, Н. Шаховская, Н. Гутман, В. Третьяков, А. Середенко, О. Шемчук, В. Кубацкий, В. Ширинский, С. Ширинский, Д. Цыганов, В. Борисовский и другие выдающиеся исполнители.

Новейшее время открывает динамику новых форм мышления, дает начало новому проявлению эстетического пространства музыки Д. Д. Шостаковича. Спациально-темпоральное измерение, характерное для трио, проявляется в метре, такте, становлении динамических принципов, ритмических конструкциях, виртуозных пассажах, масштабных звучаниях и мягкой лирической экспрессии. Фортепианное трио соч.67, интерпретация его времени талантливыми исполнителями идут в сторону широкого диапазона, пространства, заполненного масштабными соединениями с многослойным содержанием и эмоциональным проникновением в образный мир композитора. Его информационное поле дает начало новому импульсу интеллектуального мышления, на основе которого формируется культурный знак, символ. Музыкальный текст, как внутренний образ, утверждает в музыкальном искусстве современную модель времени Д. Д. Шостаковича. Значение интертекстуальной среды трио все возрастает, поскольку обладает способностью накапливать новые смыслы и значения. Произведение имеет мировую исполнительскую историю, открывает перспективы для творческого поиска, инициатив, новых ярких интерпретаторов, формирует духовно-символическую ценность в рамках художественных реалий, обеспечивает множество интерпретаций сочинения, рожденного гением Д. Д. Шостаковича и образом его друга, человека – микрокосма – духовной элиты – "осанки нации" И. И. Соллертинского. Синхронная и диахронная модель времени двух великих личностей XX века и знаково-символический музыкальный язык фортепианного трио соч. 67 включает в себя научное моделирование художественных образов и повседневной жизни. Создается сложный семиотический механизм, процесс трансляции творческого наследия великого

Д. Д. Шостаковича, активно отражающего знаковые симптомы новых отношений, модернизации социума Новейшего времени.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Швейцер А. Благоговение перед жизнью / Швейцер А. – М.:1992. – 528 с.
2. Лотман Ю. М. Карамзин / Лотман Ю. М. – М.: 1997. – 135 с.

*Поступила в редакцию 12.11.2016 г.*

#### COGNITIVE, CONTEMPLATIVE AND EFFICIENT WORLD OF THE TRIO BY D. D. SHOSTAKOVICH

*T. I. Kireeva*

The article deals with the new aspects of studying personality in the history of culture, including the reconstruction of life and creativity. The presentation of the great composer of the twentieth century, D. D. Shostakovich, combined with the ideas of the philosophers of the past Aristotle, Plato, Socrates, Lully, musical culture from Bach to Tchaikovsky and the discoverers of the New Reality is a phenomenon corresponding to the macrocosm of the human mind reflecting the traits of modernizing New Ages.

**Key words:** composition, style, genre, intonation, model.

**Киреева Татьяна Ивановна.**

Профессор. Кандидат искусствоведения.

Профессор Донецкой музыкальной академии имени С. С. Прокофьева.

**Kireeva Tatyana Ivanovna.**

Professor. Candidate of Art Criticism

Professor of Donetsk Musical Academy named after S. S. Prokofiev.

e-mail: npdobr@mail.ru.

## ПРАВИЛА ДЛЯ АВТОРОВ

1. Для публикации в журнале «Вестник Донецкого национального университета. Серия Б: Гуманитарные науки» принимаются не опубликованные ранее научные работы, содержащие новые результаты исследований в области истории, философии, филологии, педагогики. Статьи, представленные для публикации в других журналах, к рассмотрению не принимаются. Решение о публикации принимается редакционной коллегией журнала после рецензирования, учитывая научную значимость и актуальность представленных материалов. Рукописи, не соответствующие редакционным требованиям, и статьи, не соответствующие тематике журнала, к рассмотрению не принимаются. Если рецензия положительна, но содержит замечания и пожелания, редакция направляет статьи авторам на доработку вместе с замечаниями рецензента. Автор должен ответить рецензенту по всем пунктам рецензии. После такой доработки редколлегия принимает решение о публикации статьи. В случае отклонения статьи редакция направляет авторам либо рецензии или выдержки из них, либо аргументированное письмо редактора. Редколлегия не вступает в дискуссию с авторами отклонённых статей, за исключением случаев явного недоразумения. Рукописи авторам не возвращаются. Статья, задержанная на срок более трех месяцев или требующая повторной переработки, рассматривается как вновь поступившая. Редакция оставляет за собой право проводить редакционную правку рукописей. Корректур статей авторам не высылаются.

2. Рукопись подаётся в одном экземпляре (на русском или английском языках), напечатанном с одной стороны листа бумаги формата А4 (экземпляр подписывается авторами). Объём рукописи, как правило, не должен превышать 15000 – 20000 знаков, включая рисунки, таблицы, список литературы. Страницы рукописи должны быть последовательно пронумерованы. Параллельно с рукописью на адрес редколлегии ([terkulov@rambler.ru](mailto:terkulov@rambler.ru)) высылается во вложении полный текст статьи (в формате WORD, Office 97-2010). В случае невозможности передачи в редколлегию рукописи на электронную почту редакции высылается во вложении полный текст статьи в формате pdf.

**Основной текст статьи** — шрифт Times New Roman, размер 12 пт., с выравниванием по ширине;

**Резюме, список литературы, таблицы, подрисуночные подписи** — шрифт Times New Roman, размер 10 пт.

Текст набирается без автоматической расстановки переносов.

Поля **зеркальные**: верхнее — 20 мм, нижнее — 25 мм, слева — 30 мм, справа — 20 мм. Междустрочный интервал — одинарный.

Абзацный отступ — 1 см.

3. Текст рукописи должен быть построен по следующей структурной схеме:

– Индекс УДК в верхнем левом углу страницы (без абзацного отступа).  
– **НАЗВАНИЕ** статьи — полужирный, по центру (прописными буквами без переноса слов);

– Через строчку: копирайт ©, год, инициалы и фамилия авторов: полужирный, курсив, выравнивание по левому краю без абзацного отступа.

– Через строчку: аннотация на русском языке (10 кегль) объемом до 500 печатных знаков (с пробелами), которая должна кратко отражать цели и задачи проведенного исследования, а также его основные результаты. **Ключевые слова** (3-5 слов).



Образец оформления начала статьи

УДК 811.161.1'373.611

## ГЛАГОЛЬНЫЕ КОНСТРУКЦИИ С ПРЕДЛОГОМ ПОД СО ЗНАЧЕНИЕМ СРАВНИТЕЛЬНО-УПОДОБИТЕЛЬНЫМ

© 2016. А. В. Петров

---

В статье проанализированы глагольные конструкции с предлогом *под*, имеющим сравнительно-уподобительное значение. В глагольных конструкциях исследованы компоненты логической формулы сравнения, их состав и лексическая наполняемость: отнесённость к именам одушевлённым или неодушевлённым, именам нарицательным или собственным, конкретным или абстрактным, арте- или биофактам.

**Ключевые слова:** глаголы со значением подобия, глагольные конструкции с предлогом под, сравнительно-уподобительное значение предлога под, логическая формула сравнения.

---

– Через строчку – текст статьи (12 кегль), который включает введение, основную часть и заключение.

*Введение:* постановка проблемы в общем виде и связь с важнейшими научными и практическими задачами, краткий анализ последних исследований и публикаций, в которых начато решение данной проблемы и на которые опирается автор, выделение нерешенных ранее частей общей проблемы, которым посвящена статья, формулировка цели и задач статьи.

*Основная часть:* основные материалы исследования с полным обоснованием полученных научных результатов; как правило, содержит такие структурные элементы: постановка задачи, метод решения, анализ результатов.

*Заключение:* констатация решения поставленных во введении задач, перспективы дальнейших изысканий в данном направлении.

**СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ** (10 кегль без абзацного отступа). Перечень литературных источников (СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ) приводится общим списком в конце рукописи в порядке ссылок в тексте (а не в алфавитном порядке) на языке оригинала в соответствии с ГОСТ 7.1-2003 «Библиографическая запись. Библиографическое описание» и ГОСТ 7.05-2008 «Библиографическая ссылка». Ссылка на источник дается в квадратных скобках. Ссылки допускаются только на опубликованные работы. Необходимо включение в список как можно больше свежих первоисточников по исследуемому вопросу (не более чем трех-четырёхлетней давности). Не следует ограничиваться цитированием работ, принадлежащих только одному коллективу авторов или исследовательской группе. Желательны ссылки на современные зарубежные публикации.

Словосочетание **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ** (Полужирный) выравнивается по левому краю.

*Образец*

### **СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Арутюнова Н. Д. Метафора и дискурс / Н. Д. Арутюнова // Теория метафоры : сб. / Пер. с англ., фр., нем. исп., польск. яз.; Вступ. ст. и сост. Н. Д. Арутюновой. – М. : Наука, 1990. – С. 5–33.
2. Белозерова Е. В. Текстовые реализации лингвокультурных концептов / Е. В. Белозерова // Профессиональная коммуникация: проблемы гуманитарных наук : [сб. науч. тр.]. – Волгоград : ВГСХА, 2005. – Вып. 1. Филология, лингвистика, лингводидактика. – С. 10–17.
3. Леонтьев А. А. Психолингвистические особенности языка СМИ [Электронный ресурс] / А. А. Леонтьев. – Режим доступа: [http : // genhis.philol.msu.ru/article\\_286.shtml](http://genhis.philol.msu.ru/article_286.shtml) (дата обращения: 25.10.2014).

4. Магера Т. С. Текст политического плаката: лингвориторическое моделирование (на материале региональных предвыборных плакатов) : автореф. дисс. ... канд. филол. наук : спец. 10.02.01 «Русский язык» / Т. С. Магера. – Барнаул, 2005. – 18 с.
5. Методология исследований политического дискурса : [сб. научн. тр. / под ред. Васюткина Е. С.] – М. : Мысль, 2000. – 347 с.

– Далее приводится текст на английском языке (10 кегль):

○ название статьи (полужирный шрифт – выравнивание по центру),

○ инициалы и фамилия автора (авторов) (полужирный курсив – выравнивание по ширине),

○ аннотация, ключевые слова (словосочетание **Key words**: – полужирный курсив) – выравнивание

по ширине.

Образец.

#### VERBAL CONSTRUCTIONS WITH THE PREPOSITION 'UNDER' IN THE MEANING OF COMPARISON AND SIMILARITY

*A.V. Petrov*

The study deals with the constructions formed on the pattern «the verb with the meaning of similarity + preposition *under* with the meaning of comparison and similarity + the noun in the Accusative case». The components of the logical formula of comparison have been considered as well as their structure and lexical characteristics. The following lexical features have been revealed: their relatedness to animate or inanimate names, concrete or abstract names, generic names or proper names, artifacts or bio facts.

**Key words**: verbs with the meaning of similarity, verbal constructions with the preposition *under*, the preposition *under* in the meaning of comparison and similarity, a logical formula of comparison.

– В конце статьи обязательно указываются (10 кегль, полужирный, выравнивание по ширине) следующие сведения об авторах: фамилия, имя, отчество всех авторов полностью (на русском и английском языке); ученая степень и звание (на русском и английском языке); полное название организации – место работы каждого автора в именительном падеже, страна, город (на русском и английском языке); должность; адрес электронной почты каждого автора.

Образец:

Петров Александр Владимирович.

Доктор филологических наук, профессор.

Таврическая академия Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского.

Заведующий кафедрой русского, славянского и общего языкознания факультета славянской филологии и журналистики.

E-mail: liza\_nada@mail.ru

Petrov Alexandr Vladimirovich

Doctor of Philology, Professor

Taurida Academy of Crimean Federal University named after V. I. Vernadsky

Head of Russian, Slavic and General Linguistics Department

E-mail: liza\_nada@mail.ru

4. Отдельным файлом подаются сведения об авторах (фамилия, имя, отчество, учёная степень, учёное звание, место работы, должность, почтовый адрес, телефон, E-mail) – для авторской картотеки «Вестника».

5. В отдельном файле и на отдельном листе подаются **фамилия и инициалы автора**, а также **название статьи на русском и английском языках**. При этом фамилия и инициалы автора набираются через неразрывный пробел и с разреженным межбуквенным интервалом (3 пт).

**Образец**

*Петров А. В.* Глагольные конструкции с предлогом под со значением сравнительно-уподобительным.

*Petrov A. V.* Verbal constructions with the preposition 'under' in the meaning of comparison and similarity

6. Аспиранты и соискатели вместе со статьёй подают рецензию научного руководителя.

7. Авторы научных статей несут персональную ответственность за наличие элементов плагиата в текстах статей, в т. ч. за полноту и достоверность изложенных фактов и положений

8. Плата с авторов за публикацию статей не взимается.

**9. Контактная информация:**

83001, г. Донецк, ул. Университетская, 24, Филологический факультет (ауд. 541, 542).

*Ответственный редактор:* **Теркулов Вячеслав Исаевич**, д-р филол. наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка Донецкого национального университета (E-mail: [terkulov@rambler.ru](mailto:terkulov@rambler.ru)).

*Ответственный секретарь:* **Разумный Виталий Витальевич**, канд.ист.наук, доцент, доцент кафедры всемирной истории ДонНУ (E-mail: [razumnyi.vitalii@yandex.ru](mailto:razumnyi.vitalii@yandex.ru)).

*Научное издание*

**Вестник Донецкого национального университета**

**Серия Б. Гуманитарные науки**

Научный журнал

**2016. – № 4**

**На русском, украинском и английском языках**

Технический редактор: М.В. Фоменко

Свидетельство о регистрации СМИ № 000076 от 21.11.2016 г.

Подписано в печать 27.12.2016 г.  
Формат 60x84/8. Бумага офсетная.  
Печать – цифровая. Условн. печ. л. 12,25  
Тираж 100 экз. Заказ № \_\_\_\_\_

Издательство ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет»  
83001, г. Донецк, ул. Университетская, 24.  
Тел.: (062) 302-92-27.  
Свидетельство о внесении субъекта издательской деятельности  
в Государственный реестр  
серия ДК № 1854 от 24.06.2004 г.