

№2 (53) 2019

Вестник Курганского государственного университета



# ВЕСТНИК

КУРГАНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
УНИВЕРСИТЕТА



№3 (54)  
2019

Курганский  
государственный  
университет



Библиотечно-издательский  
центр  
65-48-12

## СОДЕРЖАНИЕ

## ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- Бочегова Н. Н., Самойлова Г. М.**  
НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ПРОТОТИПЫ КОНЦЕПТОВ  
WORK, JOB / ТРУД, РАБОТА В АНГЛИЙСКОЙ И РУССКОЙ  
ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ..... 5
- Васильев И. Е.**  
«СТРАШНОЕ» В ПОЭЗИИ РАННЕГО РУССКОГО  
СИМВОЛИЗМА..... 13
- Ермакова Е. Н., Файзуллина Г. Ч.**  
РЕЧЕВАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ  
НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ В ЕДИНИЦАХ ВТОРИЧНОЙ  
НОМИНАЦИИ РУССКОГО И ТАТАРСКОГО ЯЗЫКОВ..... 22
- Зырянова И. П.**  
ПРАГМАТИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ГРАФИЧЕСКИХ  
СРЕДСТВ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ ..... 28
- Казачук И. Г., Сысоева Ю. А.**  
СЕМАНТИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ И СТРУКТУРНЫЕ  
СВОЙСТВА ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ  
«МЕСТО»..... 31
- Ратушная Е. Р., Уткина А. В.**  
ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ СО ЗНАЧЕНИЕМ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА В ТВОРЧЕСТВЕ  
Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНОВ  
«ИДИОТ», «ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ»,  
«БРАТЯ КАРАМАЗОВЫ») ..... 38
- Торстенссон В. Ю.**  
О СУДЬБЕ СЛОВ И ВЕЩЕЙ: ЗАДАЧА ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ  
В РОМАНЕ-ИДИЛЛИИ АЛЕКСАНДРА ЧУДАКОВА  
«ЛОЖИТСЯ МГЛА НА СТАРЫЕ СТУПЕНИ» ..... 41
- Федорова В. П., Яхшимуратов Д.**  
НАЦИОНАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА МЕЖДУНАРОДНОГО  
СЮЖЕТА О ПОБЕДЕ БЕДНЯКА ..... 49

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- Набойченко Е. С.**  
СООТНОШЕНИЕ КОМПЛЕКСА И ЛИЧНОСТНЫХ  
ОСОБЕННОСТЕЙ И ПОТРЕБНОСТЕЙ РОДИТЕЛЕЙ,  
ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С ДВИГАТЕЛЬНО-КООРДИНАЦИОННЫМИ  
НАРУШЕНИЯМИ..... 52
- Николаева И. А., Котова С. А.**  
ВОЗМОЖНОСТИ СМЕХА В ПРОФИЛАКТИКЕ  
И КОРРЕКЦИИ ДЕТСКОЙ АГРЕССИИ ..... 54
- Николаева И. А., Овчарова Р. В., Котова С. А., Рягузова Е. В.**  
«КЛОУН-ТЕРАПИЯ» В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ  
ФАСИЛИТАЦИИ ТРУДА УЧИТЕЛЯ..... 61
- Рожина Т. А., Перевитская А. М.**  
МАКИАВЕЛЛИЗМ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА ..... 69

## РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

## Главный редактор

Дубив Надежда Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, временно исполняющий обязанности ректора, Курганский государственный университет, РФ

## Члены редакционной коллегии

Гаязов Альфис Суфиянович, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, президент Академии наук, Уфа, Республика Башкортостан;

Шкутина Лариса Арнольдовна, доктор педагогических наук, профессор, Карагандинский государственный университет имени академика Е. А. Букетова, Караганда, Казахстан;

Абдуллаева Барно Сайфутдиновна, доктор педагогических наук, профессор, проректор по науке и инновациям, Ташкентский государственный педагогический университет, Ташкент, Узбекистан;

Попкочев Траян Александров, PhD, доцент, декан факультета педагогики, Югозападен университет «Неофит Рилски», Благоевград, Республика Болгария;

Комарова Юлия Александровна, доктор педагогических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург, РФ;

Зеер Эвальд Фридрихович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии образования и профессионального развития, Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, РФ;

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

<b>Гаязов А. С.</b> НОВЫЕ РЕАЛИИ СОВРЕМЕННОГО МИРА И ПЕРСПЕКТИВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	71
<b>Корзникова Г. Г., Корзников Н. И., Корзников А. Н.</b> МЕТОДОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ .....	79
<b>Марал О. М.</b> ТРУДНОСТИ НА УРОКЕ.....	85
<b>Окулова П. А., Толстых О. А.</b> ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ РАБОТНИКОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПЛАТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ .....	87

## CONTENT

### PHILOLOGICAL SCIENCES

<b>Bochegova N. N., Samoiloa G. M.</b> THE NATIONAL-CULTURAL PROTOTYPES OF THE CONCEPTS WORK, JOB / ТРУД, РАБОТА IN THE ENGLISH AND RUSSIAN LINGUOCULTURES.....	5
<b>Vasilyev I. E.</b> “THE TERRIBLE” IN THE POETRY OF THE EARLY RUSSIAN SYMBOLISM.....	13
<b>Ermakova E. N., Faizullina G. Ch.</b> SPEECH REALIZATION OF NATIONAL CULTURE VISION IN UNITS OF SECONDARY NOMINATION IN RUSSIAN AND TATAR LANGUAGES.....	22
<b>Zyryanova I. P.</b> PRAGMATIC INTERPRETATION OF GRAPHIC MEANS IN LITERARY TEXT .....	28
<b>Kazachuk I. G., Sysoeva Yu. A.</b> SEMANTIC-GRAMMATICAL AND STRUCTURAL FEATURES OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH COMPONENT «PLACE» ...	32
<b>Ratushnaya E. R., Utkina A. V.</b> PROCEDURAL PHRASEOLOGICAL UNITS WITH MEANING OF HUMAN ACTIVITY IN WORK OF F. M. DOSTOEVSKIY (BASED ON NOVELS «IDIOT», «CRIME AND PUNISHMENT», «KARAMAZOV BROTHERS».).....	38
<b>Thorstensson V. J.</b> ON THE SURVIVAL OF WORDS AND THINGS: THE TASK OF THE INTELLIGENTSIA IN ALEXANDER CHUDAKOV'S NOVEL-IDYLL “A GLOOM IS CAST UPON THE ANCIENT STEPS” .....	41
<b>Fedorova V. P., Yahshimuradov D.</b> NATIONAL IDENTITY OF INTERNATIONAL STORY ABOUT THE VICTORY OF THE POOR .....	49

### PSYCHOLOGICAL SCIENCES

<b>Naboychenko E. S.</b> RATIO OF COMPLIANCE AND PERSONALITY CHARACTERISTICS AND NEEDS OF PARENTS WITH CHILDREN WITH MOTOR-COORDINATION DISORDERS.	52
<b>Nikolaeva I. A., Kotova S. A.</b> POSSIBILITIES OF LAUGHTER IN PREVENTION AND CORRECTION OF CHILDREN'S AGGRESSION .....	54
<b>Nikolaeva I. A., Ovcharova R. V., Kotova S. A., Riaguzova E. V.</b> «CLOWN THERAPY» IN PSYCHOLOGICAL FACILITATION OF TEACHER'S WORK.....	61

Загвязинский Владимир Ильич, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, заведующий академической кафедрой методологии и теории социально-педагогических исследований, Тюменский государственный университет, Тюмень, РФ;

Репин Сергей Арсеньевич, доктор педагогических наук, профессор, Челябинский государственный университет, Челябинск, РФ;

Савиных Владимир Леонидович, доктор педагогических наук, профессор, Курганский государственный университет, Курган, РФ;

Дубровина Ирина Владимировна, действительный член РАО, доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник, Психологический институт РАО, Москва, РФ;

Стрелков Владимир Иванович, доктор психологических наук, профессор, ректор, Столичная академия малого бизнеса (институт), Москва, РФ;

Овчарова Раиса Викторовна, доктор психологических наук, профессор, Курганский государственный университет, Курган, РФ;

Чумаков Михаил Владиславович, доктор психологических наук, профессор, председатель Курганского отделения Российского психологического общества, Курганский государственный университет, Курган, РФ;

Приходько Мария Юрьевна, PhD, профессиональный лектор, Университет Ди Поля (DePaul University), Чикаго, США;

Бильяна (Миле) Бабиц, доктор филологических наук, профессор, Баня-Лукский университет, Босния и Герцеговина, Республика Сербская;

Файзуллина Гузель Чахваровна, доктор филологических наук, доцент, декан социально-педагогического факультета, Тобольский педагогический институт имени Д. И. Менделеева (филиал) Тюменского государственного университета, Тобольск, РФ;

<b>Rozhina T. A., Pervitskaya A. M.</b> MACHIAVELLIANISM IN STRUCTURE OF TEACHER IDENTITY .....	69
---	----

**PEDAGOGICAL SCIENCES**

<b>Gayazov A. S.</b> NEW REALITIES OF THE MODERN WORLD AND PROSPECTS OF EDUCATIONAL ACTIVITIES .....	71
<b>Korzniikova G. G., Korzniikov N. I., Korzniikov A. N.</b> METHODOLOGY OF ORGANIZATION OF RESEARCH ACTIVITY OF FUTURE SPECIALISTS.....	79
<b>Maral O. M.</b> DIFFICULTIES AT THE LESSON.....	85
<b>Okulova P. A., Tolstykh O. A.</b> ISSUES OF PROFESSIONAL RETRAINING OF SECONDARY SCHOOL EMPLOYEES FOR THE ORGANIZATION OF FEE-PAYING EDUCATIONAL SERVICES.....	87

Ермакова Елена Николаевна, доктор филологических наук, профессор кафедры филологического образования, Тобольский педагогический институт имени Д. И. Менделеева (филиал) Тюменского государственного университета, Тобольск, РФ;

Ратушная Екатерина Радиогеловна, доктор филологических наук, профессор, Курганский государственный университет, Курган, РФ;

Бочегова Наталья Николаевна, доктор филологических наук, профессор, Курганский государственный университет, Курган, РФ;

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ПИ №ТУ 45-00016 от 3 декабря 2008 года, выдано Управлением Федеральной службы по надзору в сфере связи и массовых коммуникаций по Курганской области.



Учредитель: федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Курганский государственный университет»

Подписной индекс в Каталоге Респечати «Газеты. Журналы» Агентства ООО «МАП» – 15731



Научный периодический журнал «Вестник Курганского государственного университета» включен в международную базу данных «Ulrich's Periodicals Directory»

**Ulrich's Periodicals Directory**

в научную электронную библиотеку eLibrary.com

НАУЧНАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ БИБЛИОТЕКА  
**eLIBRARY.RU**

в электронную библиотечную систему «Лань»



В журнал принимаются рукописи по следующим группам научных специальностей:  
10.02.00 — Языкознание,  
13.00.00 — Педагогика,  
19.00.00 — Психология.

Адрес редакции: 640020, г. Курган,  
ул. Советская 63, строение 4,  
кабинет 505.  
Телефон/факс: 8(3522)65-49-86.  
Электронная почта: [vestnik@kgsu.ru](mailto:vestnik@kgsu.ru)

Директор БИЦ КГУ: Т. В. Агафонова  
Изготовление оригинал-макета и  
корректур: БИЦ КГУ.

**16+**

© Курганский государственный университет, 2019  
© Авторы, 2019

# ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 811.111'37, 811.161.1'37.

**Н. Н. Бочегова, Г. М. Самойлова**  
*Курганский государственный университет,  
Курган*

## НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫЕ ПРОТОТИПЫ КОНЦЕПТОВ *WORK*, *JOB* / *ТРУД*, *РАБОТА* В АНГЛИЙСКОЙ И РУССКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема бытования концептов *труд*, *работа* / *work*, *job* в американском и русском сознании, опирающемся на собственные национально-культурные прототипы. Использован разнообразный материал, несущий на себе печать ментальности рассматриваемых этносов. Это литературные произведения, речи политических деятелей, пословицы и т. д. Концепты *труд*, *работа* / *work*, *job*, рассмотренные в историческом плане, позволяют сделать выводы, касающиеся специфики их национально-культурных прототипов. В языковом сознании американского этноса *труд* занимает центральное место, что связано с историческими и географическими факторами, формирующими относительно молодую американскую нацию, а также с протестантской доктриной, которая является важной составляющей американского этоса. Относительно молодая американская культура оказывается более цельной, монолитной в аспекте репрезентации данного концепта, в то время как русская культура предстает динамичной, гибкой, эволюционирующей, предполагающей существование оппозиций. В языковом сознании русских понятия *труд/работа* характеризуются амбивалентностью оценок в зависимости от исторического периода, возраста и социальных параметров носителей языка.

**Ключевые слова:** концепт, прототип, национально-культурная специфика, этос, лингвокультура, работа, труд.

**N. N. Bochegova, G. M. Samoilova**  
*Kurgan State University, Kurgan*

## THE NATIONAL-CULTURAL PROTOTYPES OF THE CONCEPTS *WORK*, *JOB*/ *ТРУД*, *РАБОТА* IN THE ENGLISH AND RUSSIAN LINGUOCULTURES

**Abstract.** The paper explores the nature of the concepts *trud*, *rabota* / *work*, *job* in the American and Russian consciousness which are based on their own national-cultural prototypes. A variety of material

bearing the stamp of the mentality of the ethnic groups in question was used. These are literary works, speeches of political figures, proverbs, etc. The concepts *trud*, *rabota* / *work*, *job*, considered in historical perspective, led us to the conclusions regarding the peculiarities of their ethno-specific prototypes. In the linguistic consciousness of the American ethnos, *work* occupies the central place which is due to historical and geographical factors shaping the relatively young American nation, as well as to the Protestant doctrine, which is an important component of the American ethos. Relatively young American culture is more solid, monolithic in the aspect of the representation of this concept, whereas Russian culture appears dynamic, flexible, evolving, suggesting the existence of oppositions. In the linguistic consciousness of Russians the concepts *trud/rabota* are characterized by ambivalence of assessments depending on the historical period, age and social parameters of speakers.

**Keywords:** concept, prototype, culture-specific features, ethos, linguoculture, job, work.

Социолингвокультурный концепт *труд* представляет собой сложное ментальное образование, которое необходимо рассматривать в историческом аспекте, чтобы наиболее полно выявить его национальную специфику, складывающуюся веками.

Цель данной статьи – изучить концепты *work*, *job* / *работа*, *труд* с учетом их национально-культурного своеобразия.

Развитие исследований в области когнитивной лингвистики показало, что универсальные концепты, такие как, например, *любовь*, *дружба*, *семья*, *работа* имеют, как правило, специфические национально-культурные прототипы. Разница в содержании концептов на уровне прототипов обуславливает различия в типах ментальности этносов, своеобразие аксиологического кода и может быть причиной «культурного шока».

Использование термина *концепт* в лингвистике ведет свое начало от работы С.А. Аскольдова 1928 г. и получило распространение в этнолингвистике, лингвокультурологии и лексической семантике благодаря работам ряда исследователей [13; 19; 22; 15]. В отличие от понятий, представленных в нашем сознании набором существенных признаков, концепты не только мыслятся, но и переживаются. Они – предмет эмоций, симпатий и антипатий, столкновений разных мнений [18]. В структуру концепта вносят свой вклад внутренняя форма слова, связанные с ним ассоциации, оценки. Концепты описывают действительность, но действительность особого рода – ментальную [19]. В данной работе термин *концепт* понимается как единица ментального лексикона, имеющая национально-культурную специфику. Вся совокуп-

ность концептов национального языка составляет его концептосферу [13].

Прототипическая семантика изучалась целым рядом отечественных и зарубежных ученых [32; 6; 2; 11] и др. Автором теории прототипов в ее современной трактовке считается американская исследовательница, специалист в области когнитивной психологии Элеонора Рош [32], хотя начало подобных исследований восходит к трудам Л. Витгенштейна и У. Лабова [12].

Экспериментальное изучение внутреннего строения предметных категорий, таких как *мебель, фрукт, овощ, оружие, птица, игрушка, одежда* и др. показало, что члены одной и той же категории в сознании человека имеют различный статус: среди них выделяются более и менее типичные представители. Для описания этого неравенства Рош ввела понятия центра и периферии категории, ее «лучших» и «худших» примеров, а также прототипа категории. Наиболее типичный представитель категории – это ее лучший пример, он расположен в центре и составляет прототип данной категории. Наименее типичные члены категории занимают ее периферию [18]. В научной литературе неоднократно приводился пример ее эксперимента с категорией *птица*, когда участники эксперимента сочли лучшими ее примерами (центром, прототипом) малиновок и воробьев, в то время как пингвин и страус оказались на периферии категории. Согласно Рош, центральные члены категории чаще встречаются в повседневной жизни, раньше усваиваются в детстве, быстрее распознаются и служат для представления всей категории в целом.

Н. Н. Болдырев определяет прототип следующим образом: «Прототип – это концепт, лежащий в основе формирования категории и определяющий ее содержание» [2].

Для нашего исследования важным также является утверждение О. А. Корнилова о том, что концепты национальных культур «не должны» соответствовать какому-либо общему для всех культур универсальному прототипу. Это было им убедительно продемонстрировано на примере таких понятий как *чашка, земля, трава, лес* [11].

Центральность позиции концепта в концептосфере национального языка определяется его присутствием в фольклоре, мифологии, литературе и других формах национальной культуры, а также его дискурсивной активностью, т. е. частотностью употребления в различных типах дискурса. Для анализа были выбраны концепты *work, job / работа, труд* в силу их особой важности для ценностного кода нации, широкой представленности в дискурсе повседневности и высокой частотности объективирующих их лексем по данным корпусов и частотных словарей. Так, лексема *work* занимает 199 место среди первых 5000 слов, по данным частотного словаря американского английского языка; лексема *job* – 244.

По данным Концептуального словаря ан-

глийского языка, лексическая единица *work* возглавляет домен *work*, который характеризуется следующим образом: перечисление видов работ и деятельности, требующей значительных затрат энергии. Включает в себя следующие идеи: строительство и производство; ручные инструменты и место работы (*job*); усилие и труд. Рассмотрим словарные дефиниции слова *work*, представленные ведущими английскими и американскими словарями. Словарь Уэбстера предлагает следующую дефиницию:

1 bodily or mental effort exerted to do or make something: purposeful activity; labor; toil;

2 employment: as, out of work;

3 occupation; business; trade; craft; profession: as, his work is selling;

4 a) something one is making, doing or acting upon, especially as one's occupation or duty; task; undertaking: as, he laid out his work;

b) the amount of this: as, a day's work;

5 something that has been made or done; result of effort or activity; specifically:

a) usually pl. an act; deed: as, a person of good works;

b) pl. collected writings: as, the works of Whitman;

c) pl. engineering structures, as bridges, dams, docks, etc.;

d) a fortification;

e) needlework; embroidery;

f) a work of art;

6 material that is being or is to be processed, as in a machine tool, in some stage of manufacture;

7 pl. a place where work is done, as a factory, public utility plant, etc.;

8 pl. the working parts of a watch, etc.; mechanism;

9 manner, style, quality, rate, etc. of working; workmanship;

10 foam due to fermentation, as in cider;

11 in mechanics, transference of force from one body or system to another, measured by the product of the force and the amount of displacement in the line of force;

12 pl. in theology, moral acts: distinguished from faith

По данным Оксфордского толкового словаря английского языка под редакцией А. С. Хорнби, лексическая единица *work* имеет следующее значение:

1 bodily or mental effort directed towards doing or making something; the expenditure of energy (by man, machinery, forces such as steam, electricity, etc., or by the forces of nature);

2 occupation; employment; what a person does in order to earn money;

3 that which a person does as a task or duty, not connected with the trade or occupation, and not necessarily for payment;

4 materials, tools, implements, etc. needed or used for work, e.g. sewing materials;

5 that which is produced by effort;

6 a product of the intellect or imagination; a book, a piece of writing; a musical composition, etc.

7 works – (1) a place where some industry or manufacturing process is carried on; (2) the moving parts of a machine; (3) (pl. vb.) building operations, dams, embankments, and engineering operations in general; as public works (done by or for the state); the Office of Works (the government department in charge of public works); (4) (pl. vb.) a defensive structure; something built as part of a fort or fortification.

В соответствии со словарными дефинициями и английского, и американского словарей, к ядерной зоне концепта относятся следующие когнитивные компоненты: определенные виды деятельности, требующей приложения силы или использования инструментов и приспособлений; физическое или умственное усилие, направленное на достижение цели или результата; трудовые обязанности, обеспечивающие средства к существованию; напряженная деятельность, сопряженная с преодолением трудностей и отсутствием удовольствия. Разница между составом основных значений лексемы *work* в английском и американском словарях незначительна, но тем не менее, отражает лингвокультурную специфику языкового сознания американцев. Так, третий пункт словарной статьи словаря американского английского содержит значение *business*, которое соотносится с одним из ключевых концептов американского менталитета, в то время как словарь английского языка не содержит такого значения.

Современные исследования в области лингвокультурологии [7] уже привлекали внимание исследователей к словам, имеющим четкие переводческие эквиваленты в сопоставляемых языках, но значительные концептуальные различия, например, *friend* и *друг*, *freedom* и *свобода* в английском и русском языках. Исследователи в области культурной антропологии идут еще дальше и показывают, что концептуальные различия в содержании слов имеют место не только у представителей разных культур, но и у разных поколений в рамках одной и той же культуры. Сошлемся на исследование Маргарет Мид, посвященное анализу концепта *работа* (*work*):

«Возьмите слово *работа*. Для ваших родителей работа – это то, что они получили по окончании школы: следующая ступень, отчасти пугающая, отчасти волнующая; конец беззаботных школьных дней. Работа – это то, что они собирались получить, были обязаны получить; нечто, что ждало их после школы с той же неумолимостью, что и осень, сменяющая лето. Но что значит работа для тех, кто родился в 1914 или 1915 годах? То, чего вы могли никогда не получить; то, к чему стремишься и о чем надо молиться; то, для чего голодаешь и крадешь; в общем – работа. Ее не было. Когда эти два поколения вступают в разговор, и всплывает слово *работа* – как они могут понять друг друга?» [14].

Рассмотрим когнитивные компоненты, со-

ставляющие интерпретационное поле концепта *work* в художественном, информационном и публицистическом дискурсах. Для американского народа характерно трудолюбие и практицизм, ориентированность на действие, оправданность любого предпринимательства и коммерческой деятельности, приносящей успех; высокая моральная оценка денег и богатства, уважение к плодам своего труда, что отражено в воспоминаниях о проведенном на ферме детстве героини романа Дж. Смайли «Тысяча акров»:

Every story, when we were children, revealed a lesson – “**work hard**”... [33].

В широко известной работе М. Вебера «Протестантская этика и дух капитализма» [5] дается анализ истоков подобного отношения к труду. Объяснение состоит в том, что труд издавна считался церковью Запада испытанным аскетическим средством. Считалось, что он служит превентивной мерой против всех искушений и является поставленной богом целью всей жизни человека. Профессиональная принадлежность человека связывается с провиденциальной идеей, в соответствии с которой Провидение дало каждому его профессию, которую он должен принять, и на стезе которой должен трудиться. О значении провиденциальной цели, в соответствии с которой люди делятся по профессиям, можно узнать по плодам этого деления, поэтому определенная профессия (*certain calling / stated calling*) является наивысшим благом для каждого человека. Этот догмат особо подчеркивался в системе этических принципов кальвинизма. Полезность профессии по М. Веберу определяется: 1) с нравственной точки зрения; 2) степенью важности для всего общества; 3) доходностью.

Словарь крылатых высказываний английского языка издательства «Penguin Books» также дает нам богатый материал актуализации концепта *work*, прежде всего, из Библии:

Man goes forth to his work, and to his labour until the evening.

Every man's work shall be made manifest.

Словарь американских пословиц также фиксирует в своих примерах высокую ценность понятия трудовой деятельности:

It may be hard to work, but it must be harder to want.

Work is a fine fire for frozen fingers.

If your plough be jogging you may have food for your horses.

Весьма показательным является тот факт, что наличие анализируемого нами концепта и репрезентирующих его лексем характерно и для политического дискурса. В выступлении президента США Дж. Буша в конгрессе по поводу террористического акта 11 сентября 2001 г. лексема *work* стоит на первом месте в перечислении основ американского общества:

I ask your continued participation and confidence in the American economy. Terrorists attacked a symbol



of American prosperity. They did not touch its source. America is successful because of **the hard work** and creativity and enterprise of our people. These were the true strengths of our economy before September eleventh, and they are our strengths today [24].

Кандидат на пост вице-президента США от Демократической партии сенатор Дж. Эдвардс также начинает свою предвыборную речь в июле 2004 года с вербализации концепта *work* как одной из основных ценностей американского образа жизни:

You taught me the values that I carry with me in my heart: faith, family, responsibility, and opportunity for everyone. You taught me that there's dignity and honor in **a hard day's work** [27].

В информационных материалах американской прессы, посвященных деятельности американских президентов, постоянно присутствует лейтмотив работы:

The vacation spin started off badly, as lefty pundits pummeled the president for taking a record-long vacation while ordinary Americans were **working** harder and harder and while the economy was leaving fewer and fewer with the ability to take time off. So the Bushes moved aggressively to convince the press that Bush was, in fact, **working like a dog** – a decision they underscored with his nationally televised stem-cell decision from Crawford. The охуморон **«working vacation»** entered the lexicon.

По мнению О. В. Валько и А. И. Тимофеевой, выполнивших фреймовый анализ концепта *work* на материале речей президента Обамы, представление о труде, трудовой деятельности в сознании американского народа связано, прежде всего, с местом работы (*job*), что является приоритетом в их жизни; найти достойное место работы – это залог успеха, а потеря работы – это горе [4].

**Концепт JOB** – входит в домен *work* по принципу гипо-гиперонимических отношений.

В словаре Уэбстера приводится следующая дефиниция данного слова:

1 a: a piece of work: performance, achievement: a small miscellaneous piece of work undertaken on order at a stated rate;

b: a quality, product, or result of work;

2 a: a regular remunerative employment; position, situation;

b: a specific duty, role or function: work customarily performed: an activity or group of related activities contributing to a larger process.

Словарь американских идиом Р. Спирса приводит также выражение *between jobs*, которое является эвфемизмом слова *unemployed*, что также характеризует отношение американцев к наличию и отсутствию работы. В современном словаре высказываний знаменитых людей приводится цитата из речи Флоренс Кеннеди – американского юриста и борца за гражданские права, которая явно имплицитно гендерный аспект данного концепта:

There are very few **jobs** that actually require a penis or vagina. All other **jobs** should be open to everybody [23].

По утверждению А. Вежбицкой [6], ключевые слова являются одним из основных способов понимания иной культуры. Рассмотрим с точки зрения роли ключевых слов и основных смыслов рассказ современной американской писательницы Э. Пру «История его карьеры» («Job History»). Тема работы на ранчо, находящаяся в сильной позиции рассказа, открывает семантические связи для других наименований видов трудовой деятельности (таких как, например, “raise sheep”, “pump gas”, “drive oil trucks” и т. д.; всего 28 наименований).

Тематическая цепочка ключевого смысла *job/* работа представлена в рассказе структурой из 29 элементов, включающей кульминацию – потерю работы: (1) raise sheep; (2) pumping gas; (3) joins the army; (4) snow-fence crew; (5) drives oil trucks; (6) business for themselves; (7) ranch supply store; (8) rents the service station doing all the carpenter work Lori painting the interior and exterior; (9) raises hogs; (10) road construction crew; (11) takes a job at Tongue River Meat Locker & Processing; (12) a temporary job at a local meat locker during hunting season; (13) Leeland is out of work and stays home with the baby; (14) Lori works in the school cafeteria; (15) tries truck driving again ... in long-distance rigs on coast-to-coast journeys; (16) Lori works now in the kitchen of the Hi-Lo Cafe in Unique; (17) quits driving trucks and again tries raising hogs with his father on the old ranch; (18) becomes a volunteer fireman; (19) Leeland and Lori take a series of buses to Muncie to pick up the vehicle. It is their first vacation; (20) Lori gets work cleaning their workshop (the taxidermists’); (21) Leeland continued long-distance truck driving; (22) the youngest daughter baby-sits; (23) Leeland quits truck driving; (24) Once more they decide to go into business for themselves. They lease the old gas station where Leeland had his first job and where they tried the ranch supply store; (25) Leeland is driving long distance trucks again despite his back pain; (26) The oldest son is home, working as a ranch hand in Ulm; (27) The worst year comes. Leeland’s mother dies, Leeland hurts his back, and, in the same week, Lori learns that she has breast cancer and is pregnant again; (28) Two springs after Lori’s death ... hires Leeland to cook; He is good with meat, knows how to choose the best cuts and grill or do them chicken- fried style to perfection; (29) The oldest son comes back and next year they plan to lease the old gas station and convert it to a motorcycle repair shop and steak house.

Среди перечисленных профессий и видов занятий мы находим следующие: фермер, работник заправочной станции, солдат, дорожный рабочий, водитель грузовика, владелец магазина, рабочий мясокомбината, безработный, член добровольной пожарной дружины, повар и т. д. Хотя количественно большее число слов, составляющих тематическую цепочку работа, относится к главному герою, некоторые из них характеризуют членов его семьи. Каждый старается выполнять какую-либо работу, чтобы семья могла существовать: Lori **works**

in the school cafeteria. The youngest daughter **babysits**. The oldest son is home, **working as a ranch hand** in Ulm [31].

Идейное содержание всего рассказа, отражающее один из аспектов американского этоса, состоит в том, что человек наиболее полно проявляет себя через работу; труд представляет собой главную ценность и неперемное условие выживания, становления и ценности человеческой личности, несмотря на жизненные испытания. При этом суть работы не имеет большого значения, важен сам факт ее наличия как источника средств к существованию и как образа жизни [3].

Стабильность присутствия данного концепта в американской языковой картине мира подтверждают примеры из художественных текстов разных временных периодов. Так, в рассказе Э. Хемингуэя «Очень короткий рассказ» («A Very Short Story») концепты работа и семья представлены в качестве основных ценностей послевоенного периода:

After the armistice they agreed he should go home to get **a job** so they might be married. Luz would not come home until he had **a good job** and could come to New York to meet her. It was understood he would not drink, and he did not want to see his friends or anyone in the States. Only **to get a job** and be married [28].

Концепты работы и мобильности тесно связаны между собой в американском менталитете:

'Who's got permanence? Factory closes down, you move on. Good times and things opening up, you move on where it is better. You got roots, you sit and starve. You take the pioneers in the history books. They were movers. They take up land, sell it, move on...Long as there's automobiles I can get work, but suppose the place I work goes broke. I got to move where there's a **job**. I get to my **job** in three minutes. You want I should drive twenty miles because I got roots?' [34].

Рассмотрим далее характеристики концепта труд в русском языковом сознании. В «Пословицах русского народа», собранных В. Далем, значительное место уделено труду, работе. Важность данного концепта в ценностной системе русского общества бесспорна. Это подтверждается соответствующими пословицами, в которых негативно, часто иронично оцениваются праздность, безделье и лень: «Праздность – мать пороков»; «Без дела жить – только небо коптить»; «Он и в святцы не глядит: ему душа праздники сказывает»; «У ленивого что на дворе, то и на столе»; «Люди пахать, а мы руками махать»; «Проглотить-то хочется, да прожевать лень» и т. д.

В «Пословицах русского народа» особо не жалуется богатство, которое долгое время наследовалось, дарилось правителем или приобреталось обманным путем, то есть личный вклад богача был минимальным в отличие от Америки. Поэтому богатство в русской традиции не связано напрямую с трудом: «От работы не

будешь богат, а будешь горбат».

Богатый предстает брзжающим, скучающим, постоянно боящимся воров и имеющим неудачных детей: «Богатый и не тужит, а скучает»; «Богатому сладко естся, да плохо спится»; «Богатство родителей – кара детям»; «Богатый никого не помнит – только себя помнит»; «Деньги, что каменя: тяжело на душу ложатся»; «Богатый совести не купит, а свою погубляет»; «Ростовщики на том свете каленые пятаки голыми руками считают; пусти душу в ад – будешь богат»; «Бога хвалим, Христа величаем, богатого богатыню проклинаям»; «У кого через край, тому больше подавай»; «Меньше денег – меньше хлопот» и т. д. Но, с другой стороны, «Деньги – склока, а без них – плохо».

Голодные времена, случающиеся в России не только в прошлые века, породили соответствующие пословицы с их особым образным началом, помогающим глубже осознать и почувствовать ситуацию, в которой воля и труд человека не являются доминантами: «О Боже мой, Боже! всякий день то же: полдень приходит, надобно есть»; «Честь не в честь, коли нечего есть»; «Зови гостей поглотить костей»; «Солнышко садится, а в мошне ничего не шевелится»; «Горе наше – ржаная каша, поел бы и такой, да нет никакой»; «Тот и хорош, у кого родилась рожь»; «Живет в тоске, а спит на голый доске» и т. д. При всем том сохраняется определенное достоинство даже при нищенском существовании: «Гол, да не вор, гол, да праведен»; «Гол да наг – перед Богом прав»; «Бедность учит, а счастье портит». Черты русской ментальности, просматривающиеся в пословицах, существуют столетиями почти в неизменном виде.

Осваивающие новые земли американцы качество своей жизни напрямую связывали с работой. При посещении штата Висконсин в холодном апреле я услышала от американцев следующую шутку: «Извините нас за погоду. Мы еще поработаем и все исправим». Можно предположить, что истоки высокого уровня жизни американцев кроются, в том числе, в этом ментальном ощущении всеислия работы, человеческого труда.

Одиночество сравнительно немногочисленного населения на широких просторах России скрашивалось присутствием животных, давших начало зооморфному началу в связи с концептом *труд*. Единство с природой, с миром животных и птиц с добрым юмором представлено в русских пословицах, собранных В. Далем: «И козлу недосуг: надо лошадей на водопой приглашать»; «Пошел черных кобелей набело перемывать»; «Собака собаку в гости звала. – Нет, нельзя, недосуг. – А что? – Да завтра хозяин за сеном едет, так надо вперед забегать да лаять»; «Кляча воду возит, а козел бородкой потряхивает»; «Журавль ходит по болоту, нанимается в работу» и т. д.

Таким образом, концепт *труд* в пословицах и поговорках связан со множеством различных понятий. Это – мораль, здоровье, отдых, мир природы, счастье, удача, свобода, почет, общественная

польза и т. д. Можно говорить об одном из центральных мест концепта *труд* в национальной концептосфере.

В песенном жанре русского фольклора отношение к труду не всегда позитивное. Здесь доминирует отрицательная характеристика работы человека, точнее – условий труда, его оплаты. «Данный языковой факт следует объяснить тем, что проанализированные народные песни относятся в большинстве своем к дореволюционному периоду развития страны. Многие из них бурлацкие. Целый ряд песен выражает протест низших слоев населения против плохих условий работы, несправедливого распределения благ и т. п. Например: Невский завод засыпает // Крови напившись людской; Одряхлела рука // Ноют грудь и бока // А пока в небе свет // Мне отдыха нет; Хоть не нас секут батожьем // У нас спинушки болят // На работу посылают // Нам и денег не дают» [8].

Труд, качественная работа оценивалась положительно большей частью российского общества. Но привилегированные слои общества в этом отношении были неоднородны. Со времен Петра I с трудом возникает уважение к любой работе. Вспомним известное «оксюморонное» сочетание Пушкина, характеризующего царя: «на троне вечный был **работник**». Старый князь Болконский в «Войне и мире» Толстого каждый день занимался физическим трудом, следуя петровским заветам. Но существующее отвращение к труду тогдашнего дворянства продолжало заявлять о себе. Пушкинскому Онегину был тошен «**труд упорный**», хотя самому автору творческий труд приносил массу положительных эмоций: «Порой опять гармонией упьюсь, над вымыслом слезами обольюсь...». С трудом сближалось в сознании Пушкина даже любовное переживание: «Я вас люблю – хоть я бешусь, хоть это **труд** и стыд напрасный...» [17]. Поэтический труд соотносился в сознании Пушкина со «святым делом» гибели Байрона за свободу Греции.

Чуть ли не впервые в творчестве Пушкина среди дружеских пиров и любовных увлечений в 1823 году возник символический лик работника, чувствующего преждевременность и бессмысленность своего труда физического и духовного в одно и то же время:

Свободы сеятель пустынный,  
Я вышел рано, до звезды;  
Рукою чистой и безвинной  
В поработанные бразды  
Бросал живительное семя –  
Но потерял я только время,  
Благие мысли и труды... [16]

В 1830 году Пушкин создал стихотворение с кратким названием «Труд», связанное, по-видимому, с окончанием романа «Евгений Онегин». Теперь результат труда писателя – это частица его самого, нечто одухотворенное и дорогое, отправляющееся в самостоятельное плавание:

Миг вожделенный настал: окончен мой труд  
многолетний,  
Что ж непонятная грусть тайно тревожит меня?  
Или, свой подвиг свершив, я стою, как поденщик  
ненужный,  
Плату принявший свою, чуждый работе другой?  
Или жаль мне труда, молчаливого спутника ночи,  
Друга Авроры златой, друга пенатов святых? [17]

Ключевое слово *труд*, оказавшееся в сильной позиции названия произведения, влечет за собой соответствующую тематическую цепочку: грусть – поденщик – плата – друг. Пушкинская амбивалентность, которая во многом характеризует и русскую культуру в целом, чувствуется в сближении лирических *грусть* и *друг* с прагматическими *поденщик* и *плата*.

Поэтизация сельского труда на лоне природы присутствовала в творчестве А. Кольцова, как бы не замечая существование в то время крепостного права. Его пахари и косари сливались с окружающим миром в гармоническом единстве, концепт *труд* соотносился с жизнеутверждающим началом. Но во второй половине XIX века возникло недовольство замкнутым сельским миром с натуральным хозяйством, которым тогда занималось более 90 % населения России. В произведениях Г. Успенского сельский труд связан не только с положительными эмоциями, но и с трагедией замкнутости в бесконечной, однообразной повторяемости. Тяжелые условия существования и ручной, лишенной механизации труд поглощал и обесценивал человеческую жизнь, что сказалось и на отношении к работе. Труд ради элементарного выживания не может быть, видимо, мощным стимулом человеческой деятельности на долгий период. Возникают усталость, тоска, отчаяние и опустошение. Отсюда соответствующая реакция, нашедшая отражение в русских пословицах: «Всех работ не переработаешь»; «Когда тот день придет, что с лавки не встанешь»; «Работа не черт, в воду не уйдет»; «Дело не голуби, не разлетятся»; «Дело не медведь, в лес не уйдет»; «Подать оплачена, хлеб есть и лежи на печи»; «Без прогулки день потеряешь, не воротить, а работа всегда перед тобой»; «Пилось бы да елось, да работа на ум не шла»; «Была бы охота, а впереди еще много работы» и т. д.

В 1860 годы произошел перелом в русском сознании и в осмыслении концепта *труд* под влиянием освобождения крестьян от крепостной зависимости. Обретенная свобода не для всех стала благом, но это уже другой вопрос. К концу XIX века в России появились серьезные предприниматели, являющиеся выходцами из крепостных крестьян. История купцов Елисеевых, к примеру, построивших и снабжавших великолепные магазины, которые они собирались внедрять даже в Америке – это пример инициативы, смелости, изобретательности человека, освобожденного от рабского труда.

Заявил о себе в 1860 годы и фактор гендера. Параллельно с процессом освобождения крестьян шло раскрепощение женщин, которым хотелось самостоятельно работать, обеспечивая себя и принося пользу обществу. Появились курсистки, «синие чулки» и т. д. Получили распространение фиктивные браки, позволявшие молодой женщине уйти из-под опеки родителей, овладеть профессией и стать учительницей, акушеркой или гувернанткой, а то и вузовским преподавателем по примеру математика Софьи Ковалевской. Жена Достоевского в своих мемуарах отмечала, что первые эмансипированные женщины вызвали к себе настороженное отношение ее мужа, но позже их работа была им оценена и одобрена.

Критик Д. И. Писарев, наиболее полно отразивший в своих статьях дух 1860 годов, на первое место ставил труд. Занимающийся наукой Базаров из романа Тургенева «Отцы и дети» был его любимым героем. Грибоедовского Молчалина, который приносил бумаги на подпись, он ставил выше «бездельников» Онегина и Татьяны. Полемичность внеисторического подхода Писарева к литературным персонажам была обусловлена остротой ситуации, связанной не только с вытеснением безвольных дворян трудолюбивыми разночинцами на общественной стезе, но и возрастающей общественной значимостью труда. Во второй половине XIX века появляется и набирает силу журнал с характерным названием – «Дело».

«Работать надо, господа!», – этот призыв, обращенный к образованной России, звучал на рубеже XIX-XX веков. Его повторяет Серебряков в пьесе А. П. Чехова «Дядя Ваня». В это время провозглашаются три важные для человека сферы деятельности: наука, искусство и свободный физический труд. Медленно совершается поворот массового сознания к пониманию того, что каждый должен кормиться результатами собственного труда. Писатель и врач А. П. Чехов по-своему реализовал этот принцип не только в литературе, но и в своей жизни. Успешная, работающая в театре О. Книппер стала его женой. В чеховском творчестве душечки-сожительницы изображаются с нескрываемой иронией.

В советское время человек труда прославлялся в художественной литературе, спектаклях, фильмах, песнях. Концепт *труд* наполнился новым смыслом. Именно труд стал определять значимость человеческой жизни, доблестный труд приносил славу и уважение конкретной личности. При этом грамота за ударный труд для многих была важнее материального вознаграждения. Трудовые будни позиционировались как праздники, где каждому предоставляется возможность показать себя. Труд делал человека счастливым и созидал блага для общества. Особая романтическая аура окружала работу людей сложных профессий: летчиков, строителей новых городов, первопроходцев, геологов, которые могут «и в

жизни руду дорогую отличить от породы пустой». Весь Эрос русских советского периода – в яростном труде на общее благо. Во всяком случае, так декларировалось. Концепт *труд* вбирал в себя в этот период высокие нравственно-философские смыслы.

Но где-то на периферии советского общества существовало иное, негативное отношение к труду. Речь идет о криминале с его воровским, глумливым отношением к честной работе, которая высмеивалась в данном микросоциуме (пашет до кровавого пота; лучше плохо отдыхать, чем хорошо работать и т. д.). Труд противопоставлялись «легкие деньги» и блага, которые можно купить. Воровское аргю, обладающее высоким экспрессивным и прагматическим потенциалом, проникало в разные социальные группы, привнося свои понятия о жизненных ценностях. В 1990-е годы этот процесс несколько усилился, что сказалось на общем снижении ценностного компонента концепта *труд*.

В современном русском языковом сознании данный концепт, по результатам эксперимента, представлен следующим образом: положительное отношение к труду и отрицательное отношение к безделью и лени демонстрируют представители всех социальных групп. Старшее поколение видит в работе почетную обязанность, долг и даже счастье, а для молодежи работа – источник дохода, средство существования.

Концепт *работа* входит в ядро языкового сознания русских, занимая в нем 17-е по рангу место. Для сравнения заметим, что в ядре языкового сознания англичан этот концепт – на 9 месте [20], а у испанцев – на 37-м [10].

Русская языковая картина мира, связанная с концептом *работа*, по результатам ассоциативного эксперимента, выглядит следующим образом: *трудная, тяжелая, интересная, любимая, хорошая, сложная, скучная, увлекательная, нудная, нужная, трудоемкая, адская, умственная, тяжкая, черная, бесполезная, грязная, изнурительная, каторжная, необходимая, ответственная, сдельная, серьезная, нравится, спорится, надоела, любимое дело, до седьмого пота, кошмар, по душе, безделье, времяпрепровождение, на износ, на благо общества, на совесть, не сахар, обязателька, на убой, творчество* [21]. Представленные определения-характеристики концепта дают возможность моделировать типаж русской личности, связанной с различными социальными группами.

Заметно, что для русского языкового сознания на первое место выходят характеристики работы, связанные с трудностью или легкостью ее исполнения. При этом результативность и оплата труда для респондентов не актуальна. Однако с середины 1990-х годов появляются новые характеристики работы: *престижная, высокооплачиваемая, выгодная, перспективная, способствующая самоутверждению, прибыльная* и т. д. Концепт *труд* эволюционирует от пренебрежительной коннота-

ции, связанной с различными обстоятельствами (низкая оплата труда, бессмысленность работы, незаинтересованность и т. д.), к убеждению, что работой следует дорожить, так как потерять ее легко, а найти в условиях конкуренции становится все сложнее.

В результате проведенного анализа можно прийти к следующим выводам: универсальные концепты труд, работа *work, job* имеют разные национально-культурные прототипы. В языковом сознании американского этноса труду отводится центральное место в жизненном опыте человека, что обусловлено историческими и географическими факторами формирования относительно молодой американской нации, а также протестантской доктриной, являющейся важным компонентом американского этоса. В русской лингвокультуре концепт *труд* предстает как динамическое явление, связанное с изменениями в культуре, идеологии и языковой политике. В языковом сознании русских концепты *труд, работа* характеризуются амбивалентностью оценок в зависимости от исторического периода, возрастных и социальных параметров носителей языка.

#### Библиографический список

1 Аскольдов С. А. Концепт и слово / С. А. Аскольдов // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. Антология. – Москва : Academia, 1997. – С. 267–279.

2 Болдырев Н. Н. Когнитивная семантика. Введение в когнитивную лингвистику / Н. Н. Болдырев. – Тамбов, 2014. – 236 с.

3 Бочегова Н. Н. Этнос. Язык. Концептосфера / Н. Н. Бочегова. – Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2010. – 212 с.

4 Валько О. В. Актуализация фрейма «work» в дискурсе американского президента / О. В. Валько, А. И. Тимофеева // *Lingua mobilis*. – 2011. – № 5 (31). – С. 84–90.

5 Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма / М. Вебер. – Москва : АН СССР, 1972. – 178 с.

6 Вежбицкая А. Понимание культур через посредство ключевых слов / А. Вежбицкая. – Москва : Языки славянской культуры, 2001. – 288 с.

7 Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание : пер. с англ. / А. Вежбицкая. – Москва : Русские словари, 1997. – 411 с.

8 Гоннова Т. В. Труд / Т. В. Гоннова // Антология концептов / под ред. В. И. Карасика, И. А. Стернина. – Москва : Гнозис, 2007. – 512 с.

9 Даль В. И. Пословицы русского народа / В. И. Даль. – Москва : ЭКСМО–Пресс : ННН, 1999. – 614 с.

10 Караулов Ю. Н. Показатели национального менталитета в ассоциативно-вербальной сети / Ю. Н. Караулов // Языковое сознание и образ мира : сб. статей / отв. ред. Н. В. Уфимцева. – Москва, 2000. – 320 с.

11 Корнилов О. А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов / О. А. Корнилов. – Москва : ЧеРо, 2003. – 349 с.

12 Лабов У. Структура денотативных значений / У. Лабов // Новое в зарубежной лингвистике. – вып. 14. – Москва : Прогресс, 1983. – С. 133–177.

13 Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка / Д. С. Лихачев // Русская словесность: Антология. – Москва : Academia, 1997. – С. 28–37.

14 Мид М. Культура и мир детства. Избранные произведения / М. Мид. – Москва : Наука, 1988. – 429 с.

15 Никитин М. В. Основания когнитивной семантики : учеб. пособие / М. В. Никитин. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2003. – 277 с.

16 Пушкин А. С. Полное собрание сочинений : в 10 т. Т. 2 /

А. С. Пушкин. – Ленинград : Наука, 1977.

17 Пушкин А. С. Полное собрание сочинений : в 10 т. Т. 3 / А. С. Пушкин. – Ленинград : Наука, 1977.

18 Скребицова Т. Г. Когнитивная лингвистика : курс лекций / Т. Г. Скребицова. – Санкт-Петербург : Изд-во филол. факультета СПбГУ, 2011. – 256 с.

19 Степанов Ю. С. Константы: словарь русской культуры / Ю. С. Степанов. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Академический Проект, 2001. – 989 с.

20 Уфимцева Н. В. Этнический характер, образ себя и языковое сознание русских / Н. В. Уфимцева // Языковое сознание: формирование и функционирование. – Москва, 1998. – С. 165–168.

21 Чулкина Н. Л. Мир повседневности в языковом сознании русских: лингвокультурологическое описание / Н. Л. Чулкина. – Москва : Эдиториал УРСС, 2009. – 256 с.

22 Шмелёв А. Д. Русская языковая модель мира: материалы к словарю / А. Д. Шмелёв. – Москва : Языки славянской культуры, 2002. – 224 с.

23 Andrews R. *The New Penguin Dictionary of Modern Quotations*. London: Penguin Books. 2003. 709 p.

24 Bush J. W. Address to a Joint Session of Congress and the American People. URL: <https://www.americanrhetoric.com/speeches/gwbush911jointsessionspeech.htm> (дата обращения: 28.03.2019).

25 Cohen J. M., Cohen M. J. *The Penguin Dictionary of Quotations*. Penguin Books. 1972.

26 *Dictionary of American Proverbs*. New York. 1955.

27 Edwards J. Speech to the 2004 Democratic National Convention. July 28, 2004. URL: <http://www.cbsnews.com/stories/2004/07/28/politics/main632628.shtml> (дата обращения: 28.03.2019).

28 Hemingway E. *Selected stories* / Э. Хемингуэй. – Москва : Прогресс, 1971.

29 Hornby A. S. *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. Oxford University Press. 1999.

30 Laffal Julius. *A Concept Dictionary of English*. New York: Gallery Hress and Halsted Press. 1973. 305 p.

31 Proulx A. E. *Close Range: Wyoming Stories*. New York. 1999.

32 Rosch E. *Principles of categorization. Cognition and Categorization*. Hillsdale. New York: Lawrence Erlbaum Publishers. 1978.

33 Smiley J. *A Thousand Acres*. Fawcett Columbine. New York. 1991.

34 Steinbeck J. *Travels with Charley: In Search of America*. New York. 1962.

35 Webster's New World Dictionary of the American Language. Second College Edition. The World Publishing Company. 1974.

#### References

1 Askol'dov S. A. *Koncept i slovo. Russkaya slovesnost'. Ot teorii slovesnosti k strukture teksta*. Antologiya. Moscow: Academia. 1997, pp. 267–279.

2 Boldyrev N. N. *Kognitivnaya semantika. Vvedenie v kognitivnyu lingvistiku*. Tambov. 2014. 236 p.

3 Bochegova N. N. *Etnos. Yazyk. Konzeptosfera. Kurgan: Izd-vo Kurganskogo gos. un-ta*. 2010. 212 p.

4 Val'ko O. V., Timofeeva A. I. *Aktualizaciya frejma «work» v diskurse amerikanskogo prezidenta. Lingua mobilis*. 2011. No. 5 (31), pp. 84–90.

5 Veber M. *Protestantskaya etika i duh kapitalizma*. Moscow: AN SSSR. 1972. 178p.

6 Vezhbickaya A. *Ponimanie kul'tur cherez posredstvo klyuchevykh slov*. Moscow: Yazyki slavyanskoj kul'tury. 2001. 288p.

7 Vezhbickaya A. *Yazyk. Kul'tura. Poznanie*. Moscow: Russkie slovari. 1997. 411p.

8 Gonnova T. V. *Trud. Antologiya konceptov*. Moscow: Gnozis. 2007. 512 p.

9 Dal' V. I. *Posloviцы русского народа*. Moscow: EKSMO–Press: NNN. 1999. 614p.

10 Karaulov Yu. N. *Pokazateli nacional'nogo mentaliteta v associativno-verbal'noj seti. Yazykovoe soznanie i obraz mira*. Moscow. 2000. 320 p.

- 11 Kornilov O. A. *Yazykovye kartiny mira kak proizvodnyye nacional'nyh mentalitetov*. Moscow: CheRo. 2003. 349 p.
- 12 Labov U. *Struktura denotativnyh znachenij*. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike*. vyp. 14. Moscow: Progress. 1983, pp. 133–177.
- 13 Lihachyov D. S. *Konceptosfera russkogo yazyka*. *Russkaya slovesnost'*: Antologiya. Moscow: Academia. 1997, pp. 28–37.
- 14 Mid M. *Kul'tura i mir detstva*. *Izbrannye proizvedeniya*. Moscow: Nauka. 1988. 429 p.
- 15 Nikitin M. V. *Osnovaniya kognitivnoj semantiki*. Saint-Petersburg: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena. 2003. 277 p.
- 16 Pushkin A. S. *Polnoe sobranie sochinenij*. V 10 t. Vol. 2. Leningrad: Nauka, 1977.
- 17 Pushkin A. S. *Polnoe sobranie sochinenij*. V 10 t. Vol. 3. Leningrad: Nauka, 1977.
- 18 Skrebcova T. G. *Kognitivnaya lingvistika*. Saint-Petersburg: Izd-vo filol. fakul'teta SPBGU. 2011. 256p.
- 19 Stepanov Yu. S. *Konstanty: slovar' russkoj kul'tury*. Moscow: Akademicheskij Proekt. 2001. 989 p.
- 20 Ufimceva N. V. *Etnicheskij harakter, obraz sebya i yazykovoe soznanie russkih*. *Yazykovoje soznanie: formirovanie i funkcionirovanie*. Moscow. 1998, pp. 165–168.
- 21 Chulkina N. L. *Mir povsednevnosti v yazykovom soznanii russkih: lingvokul'turologicheskoe opisaniye*. Moscow: Editorial URSS. 2009. 256 p.
- 22 Shmelyov A. D. *Russkaya yazykovaya model' mira: materialy k slovarju*. Moscow: Yazyki slavyanskoj kul'tury. 2002. 224 p.
- 23 Andrews R. *The New Penguin Dictionary of Modern Quotations*. London: Penguin Books. 2003. 709 p.
- 24 Bush J. W. *Address to a Joint Session of Congress and the American People*. URL: <https://www.americanrhetoric.com/speeches/gwbush911jointsessionspeech.htm>.
- 25 Cohen J. M., Cohen M. J. *The Penguin Dictionary of Quotations*. Penguin Books. 1972.
- 26 *Dictionary of American Proverbs*. New York. 1955.
- 27 Edwards J. *Speech to the 2004 Democratic National Convention*. July 28, 2004. URL: <http://www.cbsnews.com/stories/2004/07/28/politics/main632628.shtml>.
- 28 Hemingway E. *Selected stories / Э. Хемингуэй*. – Москва : Прогресс, 1971.
- 29 Hornby A. S. *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. Oxford University Press. 1999.
- 30 Laffal Julius. *A Concept Dictionary of English*. New York: Gallery Hress and Halsted Press. 1973. 305 p.
- 31 Proulx A. E. *Close Range: Wyoming Stories*. New York. 1999.
- 32 Rosch E. *Principles of categorization. Cognition and Categorization*. Hillsdale. New York: Lawrence Erlbaum Publishers. 1978.
- 33 Smiley J. *A Thousand Acres*. Fawcett Columbine. New York. 1991.
- 34 Steinbeck J. *Travels with Charley: In Search of America*. New York. 1962.
- 35 Webster's *New World Dictionary of the American Language. Second College Edition*. The World Publishing Company. 1974.

УДК 81

**И. Е. Васильев**  
**Уральский федеральный университет,**  
**Екатеринбург**

## **«СТРАШНОЕ» В ПОЭЗИИ РАННЕГО РУССКОГО СИМВОЛИЗМА**

**Аннотация.** В статье рассматриваются особенности проявления и разновидности категории «страшного» в поэзии «старших» русских символистов (1890-е годы). Показано, что

«страх» и «ужас», а также смежные с этими категориями понятия созвучны идейно-эстетическим устремлениям раннего символизма с его кризисным сознанием, катастрофическим умонастроением, интересом к смерти, запредельному и потустороннему, а также чудовищному как угрожающему началу.

**Ключевые слова:** модернизм, символизм, страх, ужас, смерть, демоническое, зло.

**I. E. Vasilyev**  
**Ural Federal University, Yekaterinburg**

## **“THE TERRIBLE” IN THE POETRY OF THE EARLY RUSSIAN SYMBOLISM**

**Abstract.** The article discusses the peculiarities of manifestation and variations of the category of “the terrible” in the poetry of the “senior” Russian symbolists (1890s). It is shown that “fear” and “horror”, as well as related concepts with these categories, are consonant with the ideological and aesthetic aspirations of early symbolism with its crisis consciousness, catastrophic frame of mind, interest in death, beyond and extramundane, and to monstrous as a threatening start.

**Keywords:** modernism, symbolism, fear, horror, death, demonic, evil.

Модернистская эпоха была временем системного кризиса общества – временем обострения социально-экономических, политических, культурных и национально-исторических противоречий, продуцировавших сознание, предрасположенное к сомнениям и тревогам, опасениям за общее благополучие и собственное самосохранение. Определяя доминанту умонастроения своего времени, А. Блок в статье 1909 года «Стихия и культа» констатировал: «...Во всех нас заложено чувство болезни, тревоги, катастрофы, разрыва» [7, с. 275].

Страх многообразно проявлял себя как в предметно-тематическом спектре модернистской поэзии, так и в концептуальных установках авторов, а также в их самоощущениях и самоидентификациях. Модернизм разрабатывал вариант неклассической эстетики, подпитываемой «теневыми» реакциями и отрицательным отношением к устоявшимся в культуре представлениям и ценностным ориентациям. Космографии классического искусства с его уравновешенностью и соразмерностью начал, образующих целое, прозрачностью и ясностью слога, рациональностью образно-поэтических построений стала противостоять хаосмография, использующая размытость изображенного, неопределенность и отвлеченность образов, либо аморфность, фрагментарность представленного, а то и алогизм и абсурд. Парадигмы художественности многочисленных групп, союзов и течений, составляющих противоречивое единство модернизма как направления,

порой контрастировали, не совпадая по отдельным показателям (у «старших» и «младших» символистов, футуристических объединений, у символизма и футуризма), но в целом совокупно противостояли системе творческих принципов классического искусства прошлого и реализма XIX века. Матрично-инвариантные коллизии борьбы «архаистов» и «новаторов» проявлялись в отталкивании модернистов от узаконенных концепций, традиционных философско-эстетических воззрений, нравственных норм и проверенных временем общечеловеческих ценностей, в создании негативистского подобию искусства прошлого.

Уже у первого поколения модернистов – «старших» символистов 1890-х годов – настроение уныния, печали и тоски, свойственные поэтам «восьмидесятникам» (С. Надсону, К. Фофанову, К. Случевскому, А. Голенищеву-Кутузову, Д. Цертелеву), усиливаются, трансформируясь в беспросветный пессимизм, потерянность и отчаяние. Пугающе выглядит прежде всего собственная смерть. Так, З. Гиппиус в стихотворении, знаменательно названном «Страх и Смерть», (1901) писала: «Лишь одно, перед чем я навеки без сил, – / Страх последней разлуки. / Я услышу холодное веянье крыл... Я не вынесу муки» [9] – а лирический герой Ф. Сологуба признавался: «Я ее не хочу и боюсь, / Отвращаюсь от злого лица» [22, с.179]. Декадентская эстетика, восходящая к французским проклятым поэтам, к творчеству Бодлера (с его стихотворением «Падаль») и Эдгара По, западному символизму, позволяла прибегать к раскованным, полным отталкивающих натуралистических подробностей изображениям смерти как гниения, разложения, а также уничтожения тела насекомыми и червями:

Вот, рука окоченелая  
Точно манит и грозит,  
Синевато-грязно-белая,  
Искривилась... Гнусный вид!

Вот, лицо покрылось пятнами,  
Восковою пеленой,  
И дыханьями развратными  
Гниль витает надо мной.

Отвратительно знакомые  
Щекотания у рта.  
Это мухи! Насекомые!  
Я их пища, их мечта!

...  
Глухо пали комья грязные,  
Я лежу в своём гробу,  
Дышат черви безобразные  
На щеках, в глазах, на лбу [5].

(Бальмонт «К смерти»)

Для И. Анненского тема смерти, по заключению многих критиков, является центральной. Мотивы умирания окрашивают картины осенней природы («Трилистник осенний»), последних дней зимы на фоне похорон («Черная весна»).

Окружающий мир проникнут тоской, на всем лежит печать обреченности. Ощущение смертности становится всепоглощающим и связывается с чувством страха: «Кружатся нежные листы / И не хотят коснуться праха... / О, неужели это ты, / Все то же наше чувство страха?» («Листы»). Лирический герой И. Анненского пристально всматривается в лицо смерти, с ужасом примеривая его на себя: «В недоумении открыл я мертвеца... / Сказать, что это я... весь этот ужас тела...» [1] («У гроба»). Его пытливый взгляд исследовательски точен и фиксирует как черты облика умерших («жутко задран, восковой / Глядел из гроба нос» – «Черная весна»; «прям и нем, / Все тот же гость в доме» [1] – «Перед панихидой»), так и детали окружающей обстановки в доме покойного:

В квартире прибрано. Белеют зеркала.  
Как конь попоною, одет рояль забытый:  
На консультации вчера здесь Смерть была  
И дверь после себя оставила открытой.  
Давно с календаря не обрывались дни,  
Но тикают еще часы его с комода,  
А из угла глядит, свидетель агоний,  
С рожком для синих губ подушка кислорода

[1].

Анненский изображает или упоминает разные стороны похоронного ритуала: посещение умершего («У гроба»), подготовку к церковному обряду («Перед панихидой»), отпевание и панихиду («День и ночь пойдут Давиды, / Да священники в енотах, Да рыданье панихиды / В позументах и камлотах» [1] – «Зимний сон»), похоронную процессию («Черная весна», «Баллада»). Подчеркнутая будничность изображения, прозаичность бытовых подробностей не затушевывает, а напротив, – усиливает ощущение страха перед смертью («Только мы, как сняли в страхе шляпы – / Так надеть их больше и не смели» [1]). Могущество смерти не могут поколебать ни проклятия в ее адрес («Будь ты проклята, левкоем и фенолом / Равнодушно дышащая Дама!), ни отчаянное самозванство («Захочу – так сам тобой я буду...» [1]). На все эти эскапады в стихотворении «Баллада» персонифицированная смерть язвительно парирует: «Захоти, попробуй!», – а автору оставалось только констатировать в другом стихотворении ее триумф:

Лишь Ужас в белых зеркалах  
Здесь молит и поет  
И с поясным поклоном Страх  
Нам свечи раздает [1].

Поэзия Анненского психологична, лишена выпренности и высокопарности. Будучи импрессионистичной, она опирается на реальные переживания, живые импульсы человеческой души. Отличительной чертой стихов Анненского и залогом их воздействия были простота и прозрачность стилистики, точность изобразительных деталей. Смерть представляла в своем беспощадно приземленном облике, благодаря отсылкам к повседневности, «будничному слову». В одном

из поздних писем к М. А. Волошину Анненский отмечал: «...самое страшное и властное слово, <о>е<сть> самое загадочное, – может быть именно слово – будничное» [2, с. 288].

Смерть как источник страха занимала большое место в творчестве Н. Минского. В стихотворении «Смерть – зловещее слово! увы, для меня уж не слово!..» пугающие грани ее облика выражены сравнением с бурей, ястребом, змеей, тюремщиком, пауком. Такое восприятие смерти отравляло радость существования, порывы к небесной красоте. Воспевая мечты о неземном, поэт осознавал их миражность («Как сон, пройдут дела и помыслы людей...», 1887) и противопоставлял их брэнной жизни, пугающий финал которой известен. Смерть неизбежна и ненавистна, поскольку сопряжена с физическим уничтожением телесной оболочки человека, могильным распадом:

Я видел под землей твой гроб, товарищ,  
И в гробе – обезличенный твой прах,  
Холодный, влажный, чувствам нестерпимый.  
Но на него глядел я неотвратно,  
Скорбя, что сам таким же стану прахом.  
Я видел, как, почуяв новый труп,  
Спешили черви из могил соседних,  
Пришли – и гроб осадой обложили.  
Защиты нет от полчищ их немых... [13]

Смерть преследует человека, прячась, всюду подстерегает его. Герой стихотворения «Среди природы» (1902) рассказывает о своих страхах: «Мне снилось, что смерть меня ищет до срока, / Таится за дверью, стоит под окном». Смерть персонифицируется в образе отвратительного призрака-трупца:

Я видел: истлевшие груди висели,  
Глазницы пустые сочилились на дне,  
Во рту улыбавшемся черви кишели  
И руки за лаской тянулись ко мне... [14]

Снова и снова используется мотив тления и тошнотворный образ могильных червей: «В гости червь гробовой / Пробирался с трудом < > / Пировал на костях / Среди мяса и жил / Изгибаясь, стоял / Пред отверстием ушным» [14] («Последняя жертва»).

В трактате «При свете совести. Мысли и мечты о цели жизни» (1890) Минский с отчаянием констатировал: «...Никакие образы и сравнения, никакие сирены поэзии и философии не заморозят живую душу против ужаса смерти. Черная, холодная, влажная, зловонная, она покрывает траурным флером красоту утра и прелесть вечера...» [15, с. 224] Но вот в его рассуждениях наблюдается перелом: «Скрыться от смерти, не ужасаться ей не может живущий. Нужно, для верховной цели мира нужно, чтобы она была ужасна, отвратительна, невыносима для чувства, ибо в противном случае никто бы не стремился к единому существу. Но тот, кто, полный ужаса перед нею, не бежит напрасно от нее, а идет ей сам на встречу во имя разума, во имя блага ближнего, во имя самоотречения, тот в объятиях смерти вместе с ужасом об-

ретает блаженство и вместе с черной смертью обнимает светлое бессмертие» [15, с. 227]. Как это движение в сторону приятия смерти согласуется с ее омерзительностью? Оказывается, смерть может быть если не желанной, то, по крайней мере, объективно необходимой для людского сообщества. Смерть таится до поры и отравляет сознание человека возможностью обрушиться на него в любой момент. Тем самым она будит человеческую совесть, придерживающую самолюбие и самодовольство человека: «Будь человек бессмертен, – он не имел бы даже отдаленнейшего понятия о совести и воображал бы свое самолюбие в виде прекрасного божества. Теперь же я презираю это самолюбие, ибо сознаю, что люблю нечто, обреченное тлену, мраку, ничтожеству, вечному небытию. <...> Совесть ополчается на самолюбие не во имя нравственного идеала, а во имя страха смерти» [15, с. 225].

Страх смерти, таким образом, по Минскому, будит человеческую совесть и движет человеком в его поисках Абсолюта. Эту идею иллюстрирует поэма «Город смерти» (1894), герои которой – пара влюбленных – нарушили запрет, бросили вызов смерти, поправ священные заветы и советы мудрецов, и были сурово наказаны: юноша погиб, а девушка сошла с ума.

В стихотворении Н. Минского – монологе больного «Смерть – зловещее слово! увы, для меня уж не слово!» – смерть сравнивается с ядовитым пауком. Образ паука широко распространен у поэтов-символистов как символ всего отвратительно-зловещего. Так, декадентски трактуемая концепция творческой личности у Бальмонта предполагала интерес к миру зла и наличие у художника черт жестокости, безумия, подлости, мракобесия и при этом осуществлялось сближение его с пауком:

Обманы, сумасшествие, позор,  
Безумный ужас – все мне видеть сладко,  
Я в пышный смерч свиваю пыльный сор.  
Смеюсь над детски-женским словом – гадко,  
Во мне живет злорадство паука,  
В моих глазах – жестокая загадка [4].  
(«Художник»)

Ср. также признания лирического героя у Сологуба:

Люблю блуждать я над трясиною  
Дрожащим огоньком,  
Люблю за липкой паутиною  
Таиться пауком [22, с. 276].

Интерес к пауку как символу и мотивному ядру сохраняется и у следующего поколения символистов: А. Белого, А. Блока, М. Волошина [26].

В ряду неприятных и опасных существ оказываются другие насекомые (мухи, оводы, пчелы), а также черви, змеи, жабы – подземные и болотные жители, представители хтонического мира. Чаще всего они важны как репрезентанты ночи, смерти, гибельных топосов и адовых пространств.

Ночь для символистов – особое время. Ночь погружает все во мрак – мрак сна, ассоциирующе-



гося с могилой, возвращением в правремена, архаическое первобытное время:

Невольно – суеверней  
Глядишь во мрак, вокруг.  
Ночь открывает тайны.  
Иной, необычайный  
Встал мир со всех сторон.  
Безмерный и бескрайный...  
И страхи не случайны,  
Тревожащие сон [8, с. 284].

Это строчки из стихотворения В. Брюсова «Ночные страхи», в котором поэт пишет об изначальном архаическом страхе, который оживает вдруг ночью и будит «древних химер» из преданий «смутной веры». Однако ночь – это и время бессонницы, кошмарных снов, алогичного безумного бреда. Такая тематика представлена в стихах Анненского («Кошмары», «Утро («Эта ночь бесконечна была...»)), «Тоска маятника»), Брюсова («Кошмар», «Ночные страхи»), Минского («Ноктюрн»).

Не менее тяжелой, чем смерть, и часто мучительной для поэтов была и сама жизнь (Бальмонт в стихотворении «Больной»: «И разве смерть страшна? Жизнь во сто крат страшней»; З. Гиппиус в стихотворении «Крик» (1896): «И ноша жизни, ноша крестная, / Чем далее, тем тяжелей...»; Н. Минский: «Мир, как гроб истлевший, мерзостен и пуст», 1904). Жизнь ничтожна, бессмысленна и скучна, в ней нет ничего нового (как, впрочем, и в смерти):

Так жизнь ничтожеством страшна,  
И даже не борьбой, не мукой,  
А только бесконечной скукой  
И тихим ужасом полна...  
...  
И если там, где буду я,  
Господь меня, как здесь, накажет, -  
То будет смерть, как жизнь моя,  
И смерть мне нового не скажет [12, с. 524].  
(Мережковский)

Топчущаяся на месте жизнь – наказание, а сновидческий повтор ее – наказание вдвойне, страшное, ужасающее наказание (Ф. Сологуб «Мне страшный сон приснился...», 1895).

Страх перед ограничением свободы, уничтожением перспективы движения и развития, духовным застоём выражался пространственными метафорами замкнутого пространства, нелинейного движения по кругу, блуждания в запутанном лабиринте (Бальмонт «Нить Ариадны»). В восприятии символистов весь мир – тюрьма. Сологуб сравнивал мир со скверным и зловонным зверинцем, в который заточены издающие животные звуки люди («Мы – плененные звери, / Голосим, как умеем. / Глухо заперты двери, / Мы открыть их не смеем» [20, с. 313]). В восприятии Гиппиус удел человека – кончина перед «вечно запертыми» дверьми («И ждет кончина неизвестная / У вечно запертых дверей» [8]), земля для него оказывается готовой могилой («А сверху, как плита могильная, /

Слепые давят небеса» [8] – «Крик», 1896), либо тесной кельей («Пауки», 1903). И. Смирнов, анализируя поэмы Бальмонта «Смертию – смерть» и Брюсова «Замкнутые», называет подобные страхи «ужасом-узостью» [20, с. 155]. Тюрьмой являлось собственное тело для пленного духа и, как отмечает Ханзен-Леве, душа и сознание человека тоже становятся сковывающим началом, клеткой и тюрьмой личности [25, с. 87].

Отрицательное отношение к действительности («Страшное, грубое, липкое, грязное, / Жестко тупое, всегда безобразное...» [18, с. 192] – З. Гиппиус «Все кругом», 1904; «Я ненавижу человечество, / Я от него бегу спеша...» [2, с. 239] – Бальмонт, 1903) и отталкивающе-натуралистическое изображение смерти как процесса гниения и телесного разложения (К. Бальмонт «Неразлучимые», «Два трупа», «К смерти», 1903) свидетельствовали о декадентском негативизме. Противоречивое, релятивистское сознание уравнивало между собой жизнь и смерть («И смерть и жизнь – родные бездны: Они подобны и равны» [12, с. 524] – Д. Мережковский «Двойная бездна»). Они становились не только равновесными друг другу, но и отождествлялись («И жизнь, и смерть – одно и то же» [12, с. 489] – Мережковский «Усталость», 1892). Жизнь изображалась как обременяющее начало, смерть поэтизировалась, поскольку представляла непознанную, а потому загадочную, таинственную и влекущую сторону существования:

О смерть! Я – твой. Повсюду вижу  
Одну тебя, – и ненавижу  
Очарования земли.  
Людские чужды мне восторги,  
Сраженья, праздники и торги,  
Весь этот шум в земной пыли [22, с. 120].

Человек в представлении модернистов охвачен истомляющим «ужасом пред бездной бытия» (Минский): «И нет свободы, нет прощенья, / Мы все рабами рождены, / Мы все на смерть, и на мученья, / И на любовь обречены» [12, с. 487] (Д. Мережковский «Проклятие любви», 1895). Ему, одинокому, заброшенному в «юдоль страдания», кажется, что «радость и печаль, / Безумие и разум равноценны» (Бальмонт, «Похвала уму», [4, с. 266]), «добро и зло слились. / Опять хаос царит» [14] (Минский «Дума»). В этих условиях ценностные различия между хаосом и гармонией, красотой и уродством, добром и злом стирались, противоположности сливались или взаимозаменялись, открывая путь антитетичности, амбивалентным суждениям и различным «наоборотностям» (ср.: «Есть радость в том, чтоб люди ненавидели, / Добро считали злом» [12, с. 473] – Д. Мережковский «Изгнанники», 1893; «Смерть, как жизнь, прекрасна» [18, с. 168] – Бальмонт, «Тише, тише»). Разнонаправленные интенции («Никогда еще люди так не чувствовали сердцем необходимости верить и так не понимали разумом невозможности верить» [11, с. 48] – Мережковский,

1893) формировали двойственность авторской позиции: с одной стороны, приятие и Бога и Дьявола как равноправных сакральных начал («И Господа и Дьявола / Хочу прославить я» [1, с. 355] – Брюсов, «З. Н. Гиппиус», 1901), с другой – сомнение и неверие («ни в Бога, ни в свободу / Не верю скорбною душой» [12, с. 123] – Мережковский).

Разорванность сознания коррелировала с восприятием мира как дисгармоничного, аномального и угрожающего. Тотальное отчуждение декадентского сознания выразилось в признании Н. Минского:

Лишь одно отринуть чувство не могу,  
Лишь одну святыню в сердце берегу,  
Возмущенье миром, Богом и судьбой,  
Ужас перед ближним, страх перед собой [13, с. 127].

Личность противостояла природе и обществу, оказывалась в состоянии разлада с пугающей действительностью, что сопровождалось чувством потерянности, тревоги, тоски и страха. В этом комплексе отрицательных настроений и негативных переживаний были как индивидуальные фобии и опасения перед конкретными жизненными невзгодами (биологические, житейские, социальные страхи-боязнь), так и иррациональные страхи, внушающие ужас неопределенностью своего объекта и масштабной всеобщностью распространения (экзистенциальные страх-тоска, страх-ужас). Иррациональные страхи восходят к наиболее глубоким, архаическим истокам – вечным и неодолимым страхам перед неведомым (отсюда стереотипные выражения «древний ужас», «вечный ужас»)<sup>1</sup>. Экзистенциальный страх – это ужас перед хайдеггеровским Ничто<sup>2</sup>, способствующий пониманию и осознанию «ужаса мира». Мережковский, использовавший это выражение, давал в стихотворении «Смех» совет:

Ужас мира поняв, как не понял никто,  
Беспредельную скорбь беспредельно любить [12, с. 475]

(Мережковский Д. Смех, 1894)

«Беспредельная скорбь», или экзистенциальная тоска, вызывается вековечным страхом, ужасом человека перед неизвестной, неопределимой опасностью. Эта смертельная опасность имеет сложную природу: она встроена в происходящее скрытно, потаенно, но ее тайна властительна и повергает человека в метафизический трепет. Душа человеческая трепещет на границе между разнонаправленными интенциями и разными полюсами. С одной стороны, она ужасается, испытывает невероятные мучения, коченеет при сознании своей заброшенности в мир и обделенности полноценным существованием (ощущение покинутости, от-

сутствия опоры связано с богооставленностью – Гиппиус «Женское “нету”», «Крик», «Пыль», Мережковский «Так жизнь ничтожеством страшна»), с другой – испытывает невероятный подъем, экзальтацию и окрыленность. Отталкивание (отторжение) и фасцинация сливаются воедино, страх завораживает, увлекает и восхищает<sup>3</sup>. Это демонстрирует, например, брюсовское стихотворение «Конь блед», в котором показано вторжение в будничную жизнь величественного и грозного апокалипсического всадника:

Показался с поворота всадник огнеликий,  
Конь летел стремительно и стал с огнем в глазах.

В воздухе еще дрожали – отголоски, крики,  
Но мгновенье было – трепет, взоры были – страх! [1, с. 443]

Поэт выделяет как особо значимое слияние восторга и ужаса людей при появлении всадника: «восторг и ужас длились – краткое мгновенье». Описание такого же слияния противоположных устремлений (страха и восхищения, любования) встречаем у Бальмонта:

Дивно и жутко — уйти в запредельность,  
Страшно мне в пропасть души заглянуть,  
Страшно — в своей глубине утонуть.  
Все в ней слилось в бесконечную цельность,  
Только душе я молитвы пою,  
Только одну я люблю беспредельность,  
Душу мою! [3, с. 62]

Приведенные примеры подтверждают оправданность суждений исследователей, полагающих, что «сочетание ужаса и экстаза оказалось созвучным духу символизма» [19, с. 25]. Это сочетание ужаса и экстаза восходит к явлению нуминозного. Нуминозное связано «с интенсивным переживанием таинственного и устрашающего божественного присутствия» [2, с. 221]. Явление грозного Бога и присутствие страшной гибели встречаем, например, у Минского:

Я тот, кто, шествуя пустыней, изнемог.  
Но яркая звезда шла в небе предо мною  
И голос мне звучал: пустынею земною  
Ступай, пока зовет и гонит грозный Бог.  
И я вставал и шел, покорный грозной силе,  
И приходил опять иль к бездне, иль к могиле [13].

Нуминозное переживание – это переживание пленяющей и одновременно невыразимой тайны, видение потрясающего великого чуда, при соприкосновении с которым страшное и восхитительное сливаются в амбивалентное чувство. Оно разворачивается в условиях присутствия величественных и всемогущих сил, невероятно превосходящих возможности человека, испытывающего нуминозное переживание. Мощь этих божественных сил, величие свершаемого свидетельствуют

<sup>1</sup> Фрейд связывал жуткое и злое с вытесненными анимистическими представлениями первобытного человека: «...все, что нам сегодня кажется «жутким» затрагивает <...> остатки анимистической душевной деятельности или побуждает их к проявлению» [23, с. 275].

<sup>2</sup> О соотношения «ужаса» и «Ничто» см.: [24, с. 20-21].

<sup>3</sup> Ср., например, рассуждение: «Все общие отрицательные состояния (privations), характеризующиеся отсутствием позитивного начала, – пустота, темнота, одиночество и молчание – величественны, потому что все они вызывают страх» [6, с. 101].

о ничтожной «тварности» человека перед лицом грозной «инаковости» божественного присутствия, повергают его в страх и трепет и – одновременно – в священный восторг.

Интересно отметить как трансформируется ужас в качестве языка описания, используемого Минским в стихотворении «Кошмар» для биографического самоотчета в рамках вариации сюжета «обыкновенной истории» – эволюции лирического субъекта от первоначального детского состояния к взрослому. В первой половине стихотворения дается картина детских ночных кошмаров:

В детстве часто злой кошмар  
Отягчал мой сон глубокий.  
То блуждал я, одинокий,  
В месте, полном тайных чар;  
То лежал я, недвижимый,  
И во мраке враг незримый  
Надвигался на меня,  
Настигал в злорадстве диком,  
Налегал на грудь – и я  
Просыпался с громким криком [13].

Во второй половине стихотворения кошмаром аттестуется не сновидческая ночная жизнь, а взрослая дневная, исполненная скуки и тоски повседневности:

А теперь кошмар иной  
Давит грудь тоской безумной,  
Не во сне, не в час ночной –  
Наяву и в полдень шумный.  
Эти недруги-друзья,  
Ряд случайный встреч докучных,  
Эта мутная струя  
Праздных дел, досугов скучных,  
Сонных ласк притворный жар,  
Равнодушные измены... [13].

Детские ночные страхи соединяли жуткое с сакральным «местом, полным чар», дневные же кошмары свидетельствовали об утрате нуминозного, были проявлением пустого бескрылого существования.

Отказ от нуминозного или его смягчение, затушевывание приводили к выведению изображения из зоны возвышенного с усилением в страхе компонента безотчетно жуткого. Порой это зловещее изображается как всеобщее свойство, растворенное во всем окружающем. Такое явление представлено у К. Фофанова, непосредственного предшественника символистов, в стихотворении «Чудовище»:

Зловещее и смутное есть что-то  
И в сумерках осенних и в дожде...  
Оно растет и ширится везде,  
Туманное, как тонкая дремота...  
Но что оно? Названья нет ему...  
Оно черно, но светит в полутьму  
Неясными, свинцовыми очами,  
И шепчется с вечерними тенями  
На языке, нам чуждом, потому  
Что смысл его загадочен и странен  
И, как мечта, как тень, непостоянен.

...

Оно не раз преследовало смутно  
И наяву, и в тихом сне меня...  
Оно везде, во всем, ежеминутно,  
И в сумраке, и в ясном свете дня... [18, с. 79]  
1893

Носителем злого, принижающего начала жизни может выступать скука жизни, ее ничтожество, бесконечная рутина обыденности, нетворческая и пустая («Так жизнь ничтожеством страшна, / И даже не борьбой, не мукой, / А только бесконечной скукой / И тихим ужасом полна» [12, с. 524] – Мережковский; «Вы страшнее, чем кошмар, / Будни вечные без смены» [13] – Минский).

Страх уходит в частности, бытовые подробности, детали обстановки. Такими стихами, связанными с повседневными страхами, были стихи Анненского – «За оградой», «Листы», «Опять в дороге», «Опять в дороге (Луну сегодня выси...)», «В зацветающих сиренях» и др. Присутствующий в них тип страха чаще всего психологически мотивирован состоянием, переживанием или настроением лирического субъекта. Нередко такой страх вскрывает в каждодневном – домашних животных, утвари, зеркалах, люстрах и обстановке – наличие пугающего таинственного, inferнального и потустороннего. Поистине певцом сокрытого страшного был Сологуб. Его лирический субъект испытывает чувство томления, беспокойства, тревожного ожидания. Он постоянно ощущает присутствие рядом с собой, как правило, ночью, неких сил, загадочных существ, природа которых как будто неясна. Отсюда использование неопределенных местоимений:

Кто-то близко ходит,  
Кто-то нежно стережет,  
Чутких глаз с меня не сводит,  
Но не подойдет [22, с. 190].  
1897

Эпитеты «нежно» и «чуткие» по отношению к действиям этого «кого-то» не могут ввести нас в заблуждения относительно намерений ночного неизвестного «доброжелателя», тем более что вот в другом стихотворении кто-то неизвестный уже стоит за дверью и пытается проникнуть в помещение:

Плотно дверь моя закрыта,–  
Что же слышно мне за ней?  
Отчего она, шатаясь,  
Чуть заметно открываясь,  
Заскрипела на петлях? [22, с. 190]

Лирический субъект называет внешнюю угрозу всего лишь «холодом», но тут же признается в собственной растерянности и страхе перед происходящим:

Дверь моя, не открывайся!  
Внешний холод, не врывайся!  
Нестерпим мне этот страх.  
Что мне делать? Заклинать ли?  
Дверь рукою задержать ли? [22, с. 191]  
Финальные строки выявляют слабость и ни-

чтожность человека перед явившимися силами уничтожения:

Но слаба рука моя.  
И уста дрожат от страха.  
Так, воздвигнутый из праха,  
Скоро прахом стану я [22, с. 191].

Посланцы потустороннего часто оказываются у Сологуба за спиной его лирического субъекта: «За спиною – страшный кто-то» [22, с. 362]; «Снежным лесом едем, едем. / Кто-то тронул мне плечо. / Нашим призрачным соседям / И зимою горячо» [21]; «В тишине бездыханной ночной / Ты стоишь у меня за спиной, / Я не слышу движений твоих, / Как могила, ты темен и тих. / Оглянуться не смею назад, / И на мне твой томительный взгляд» [22, с. 163]. Так проявляется скрытность, связанная с поэтической загадочностью и таинственностью Иного. Но вот в стихотворении «Здесь, над милой Кондаминой...» лицо скрывающегося за спиной определено и узнаваемо – перед нами костлявая Смерть:

Станет молча за спиною  
Та, кто вечно сторожит,  
И костлявою пятою  
В гулкий камень постучит [21].

Отношения со смертью, ее видение и изображение у Сологуба сложные и разнообразные: от липкого, томительного страха до восхищения и воспевания лучезарной красоты улыбающейся «утешительницы-смерти», от утрированно-стилизованного традиционного образа с косой («Пришла ночная сваха...») до облика «лукавой смерти», что «зовет да манит отдохнуть» («Надо мною жестокая твердь...») [21, 179].

Слугами смерти, ее подданными и родственниками являются многообразные представители нечистой силы – нежить, окружающая лирического субъекта: русалки, черти, созданная фантазией Сологуба недотыкомка. Пораженный нашествием нечисти, лирический субъект растерянно вопрошал в позднем стихотворении: «нежить горькая и злая, / Ты зачем ко мне пришла, и о чем твои слова? / Липнешь, стынешь, как смола, не жива и не мертва...» [22, с. 384]. В стихотворении «Только забелели поутру окошки...» выведена целая галерея ночных тварей, согласившихся оставить в покое героя, но лишь до ночи:

Только забелели поутру окошки,  
Мне метнулись в очи пакостные хари.  
На конце тесемки профиль дикой кошки,  
Тупоносой, хищной и щекатой твари.  
Хвост, копытца, рожки мреют на комодке.  
Смутен зыбкий очерк молодого черта.  
Нарядился бедный по последней моде,  
И цветок алеет в сюртуке у борта.  
<...>

В сад иду поспешно, – машет мне дубинкой  
За колючей елкой старичок лохматый.  
Карлик, строя рожи, пробежал тропинкой,  
Рыжий, красноносый, весь пропахший мятой [22, с. 374].

Лирический субъект постоянно натывается

на присутствие этой нечисти-нежити. Так, в стихотворении «Не трогай в темноте...» развивается сюжет нарастающих страхов перед призрачными оборотнями, пугающими хозяина дома, маскирующимися, выдающими себя за нечто домашнее и привычное, наподобие кота с недобрый сверканием глаз, выпущенными когтями и непредсказуемыми и опасными намерениями:

Сверкнет зеленый глаз,  
Царапнет быстрый коготь, –  
Прикинется котом  
Испуганная нежить.  
А что она потом  
Затеет? Мучить? Нежить? [22, с. 327]

Напряжение от страха не проходит, напротив, оно поддерживается последовательными упоминаниями, перемежаемыми беспокойными вопросами, в тексте о неких «пусторослях», вымороченных и зряшных, о сожителях-призраках, наполняющих дом серой тоской, о том, что все пространство помещения источает ужас:

И будет жуткий страх –  
Так близко, так знакомо –  
Стоять во всех углах  
Тоскующего дома [22, с. 327].

Подмечая, что каждая строчка стихотворения «Не трогай в темноте...» пронизана страхом и ужасом перед чем-то неведомым и враждебным человеку, исследователь Е. А. Панова пишет: «Этот страх перед жизнью, вернее, перед ее непредсказуемостью, невозможностью найти точку опоры и постоянным погружением в какую-то трясицу, в которой задыхаешься, но и вырваться из нее невозможно, прошел через всю поэзию Ф. Сологуба. И чувства загнанного в угол человека, оказавшегося лицом к лицу с бесплотными обитателями этого мира, удалось поэту с невероятной достоверностью передать в стихотворении «Не трогай в темноте...»» [22, с. 52].

Интересно, что среди планов Сологуба был и план написать «роман из жизни домового нечисти» [22, с. 614]. Важны здесь все три компонента фразы-высказывания: и «роман» как произведение сюжетное с развернутым повествованием, и сема «дом», свидетельствующая о внимании к родовому, семейному, частному, и «нечисть» как носитель потусторонних мистических страхов. Это все характеризует не только творческие приоритеты одного автора, но и установки других символистов первой волны. Например, нечистая сила, нежить и различного рода пугающие инферналии представлены в поэзии Бальмонта – покойники, призраки, привидения, вампиры, ведьмы, черти. Охваченный свойственным всем ранним символистам пафосом диаволизма, он в стихотворении «Химеры» изображает «свиту Сатаны», расположившуюся на крыше парижского собора Нотр-Дам. Это целая галерея чудищ и чудовищ, воплощающих человеческие пороки и безобразия, с рельефно выписанными деталями отвратительно-пугающего облика и недвусмысленными

моральными характеристиками. В стихотворении «Папоротник» Бальмонт изобразил нечистую силу как собрание дьяволов, намеревавшихся помешать лирическому субъекту добыть амулет – цветок папоротника:

Это дьяволы толпою  
Собрались вокруг меня,  
Смотрят, манят за собою,  
Брызжут искрами огня [5, с. 100]

Сторонник эстетики безобразного Бальмонт с наслаждением изображал уродства мира:

Я горько вас люблю, о бедные уроды,  
Слепорожденные, хромые, горбуны...  
<...>

Чума, проказа, тьма, убийство и беда,  
Гоморра и Содом, слепые города,  
Надежды хищные с раскрытыми губами, –  
<...>

Благословляю вас, да будет счастье с вами!  
[5, с. 67]

Бальмонт использовал также эффект изображения страшного, связанного с отвратительным. Здесь Бальмонт оказывается во главе сторонников «черной поэзии», обрушивающей на читателя показ чудовищных пыток, мучений и убийств, кровавых злодеяний, как в стихотворениях «Опричники», «В застенке» и особенно в стихотворении «Я с ужасом теперь читаю сказки». Надо сказать, натуралистические элементы используются особенно выигранно и мотивированно в последнем стихотворении для изображения преступлений, свершенных во время революции 1905 года:

Мерещится, что вышла в круге снова  
Вся нежить тех столетий темноты:  
Кровь льется из Бориса Годунова,  
У схваченных ломаются хребты.  
Рвут крючьями язык, глаза и руки.  
В разорванный живот втыкают шест,  
По воздуху в ночах крадутся звуки —  
Смех вора, вопль захватанных невест.  
Средь бела дня – на улицах виденья,  
Бормочут что-то, шепчут в пустоту,  
Расстрелы тел, душ темных искривленья,  
Сам дьявол на охоте. Чу! – «Ату!  
Ату его! Руби его! Скорее!  
Стреляй в него! Хлещи! По шее! Бей!» [5]  
Аналогичные тенденции наблюдались и у  
Сологуба в антипогромных стихах:  
Я спешил к моей невесте  
В беспощадный день погрома.  
Всю семью застал я вместе  
Дома.  
Все лежали в общей груди...  
Крови темные потоки...  
Гвозди были вбиты в груди,  
В щеки.  
Что любовью пламенело,  
Грубо смято темной силой...  
Пронизали гвозди тело  
Милой... [22, с. 333]  
1906

Поэзия ужаса у символистов в своих лучших, классических проявлениях следовала жанрово-видовым образованиям, которые тяготели к тому, что сегодня называется «саспенс». Саспенс — «это художественный эффект, предполагающий возникновение у зрителя (и, соответственно, у читателя – И.В.) продолжительного тревожного состояния, состояния неопределенности или «подвешенности»» [16]. Саспенс-приемы обеспечивают нарастание (или, как минимум, постоянство) тревожного, тягостного ожидания, беспокойства у читателя, который тем самым непосредственно вовлекается в напряженно-сопереживательную рецепцию текста. Существенные стороны саспенса в поэзии чутко уловил Бальмонт, когда писал в предисловии к книге стихов Бодлера в 1895 году об особенностях его поэзии, построенной на эстетике ужаса: «Это обманчивое спокойствие есть обманчивая и чудовищная тишина омута, в котором кружится скрытый водоворот; глянцеви́тый блеск водной поверхности пугает взоры, говорит о том, что в глубине нас подстерегает гибель. Это спокойствие сильнее того восторженного отчаяния, которое, выражаясь страстными воплями, находит в самом себе горькую усладу, находит известное удовлетворение в глубине страдания. Перед нами шаг вперед в определенной сфере психологических явлений. Страх начинается тоской и постепенно переходит в ужас, который сперва проявляется шумно, потом, увеличиваясь, делается тихим, как бы соединяется с сознанием, что не выразить словами всей бездны отчаяния» [5, с. 56]. Саспенс коррелирует с явлением хоррора. Хоррор – это жанр произведений, «которые призваны напугать зрителя, вселить чувство тревоги и страха, создать напряженную атмосферу ужаса или мучительного ожидания чего-либо ужасного – так называемый эффект “саспенс” (от англ. suspense – неопределенность). В литературе жанр связан со сверхъестественным в прямом смысле слова; имеет ограниченный набор тематизированных персонажей: ...вампиры, зомби, оборотни, призраки, демоны и др.». В дополнение к рассмотренным выше произведениям с элементами саспенса и хоррора можно еще назвать стихи Бальмонта «Старый дом», «Два трупа», «Кошмар», «Я сбросил ее...»; Брюсова «Кошмар» (1916), «Прокаженный», «Спит вагон, мерцает газ ...», «Загробный призыв», «Сумасшедший»; Гиппиус «Нелюбовь», «Пауки»). Мы упоминали также о тяге к повествовательности у Сологуба (план написания «романа из жизни домового нечисти»). В поэзии ужаса у символистов часто встречаются большие стихотворения и поэмы с развернутым повествовательно-изобразительным планом, в основе которого хоррор. Сюжет развивается по схеме: движение из ситуации благополучия в положение опасное, чреватое уроном, а то и гибелью. При этом постепенно нагнетаются устрашающие подробности (Бальмонт «Смертию – смерть», «Замок Джен Вальмор», «На рубеже»;

Брюсов «Замкнутые», «Кошмар» (1910), «На темной дороге», «Конь блед», «Демон самоубийства», «От злой работы палачей»; Минский «Город смерти»; Мережковский «По дебрям усталый брожу я в тоске»)

Таким образом, страх в многообразных своих модификациях чрезвычайно широко проявлял себя в творчестве «старших» символистов. Он составлял существенную сторону их видения мира (жизни и смерти), концепции человека, участвовал в созидании художественных форм и изобразительных решений.

#### Библиографический список

1 Анненский И. Стихотворения / И. Анненский. – Текст : электронный. – // Библиотека Максима Мошкова : [сайт]. – URL: <http://annensky.lib.ru/poems.htm> (дата обращения: 15.04.2019).

2 Анненский И. Ф. – М.А. Волошину 06.03. 1909 / сост. А. И. Червяков // Анненский И. Ф. Письма: 1906–1909. Т. II. – Санкт-Петербург : Изд-во имени Н. И. Новикова, 2009.

3 Бальмонт К. Избранное / К. Бальмонт. – Москва : Правда, 1991.

4 Бальмонт К. Поэзия / К. Бальмонт. – Текст : электронный. – // Википедия : [сайт]. – URL: [https://ru.wikisource.org/wiki/Константин\\_Дмитриевич\\_Бальмонт](https://ru.wikisource.org/wiki/Константин_Дмитриевич_Бальмонт) (дата обращения: 15.04.2019).

5 Бальмонт К. Д. Горные вершины : сб. статей : Кн. 1 / К. Д. Бальмонт. – Москва : Гриф, 1904.

6 Берк Э. Философское исследование о происхождении наших идей возвышенного и прекрасного / Э. Берк. – Москва, 1979. – 237 с.

7 Блок А. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 5 / А. Блок. – Москва : Правда, 1971.

8 Брюсов В. Собрание сочинений : в 7 т. Т. 2 / В. Брюсов. – Москва : Художественная литература, 1973.

9 Гиппиус З. Все стихи / З. Гиппиус. – Текст : электронный. – // Стихотворения русских и зарубежных поэтов : [сайт]. – URL: <https://poemata.ru/poets/gippius-zinaida> (дата обращения: 12.04.2019).

10 Забияко А. П. Нуминозное / А. П. Забияко // Религиоведение : энцикл. словарь. – Москва : Академический проект, 2006. – 1264 с.

11 Мережковский Д. С. О причинах упадка и о новых течениях современной русской литературы / Д. С. Мережковский // Поэтические течения в русской литературе конца XIX – начала XX вв.: Литературные манифесты и художественная практика : хрестоматия. – Москва : Высшая школа, 1988. – С. 46–51.

12 Мережковский Д. С. Стихотворения и поэмы / Д. С. Мережковский. – Санкт-Петербург : Академический проект, 2000. – 928 с.

13 Минский Н. Белые ночи. Гражданские песни / Н. Минский. – Текст : электронный // Большая онлайн библиотека e-Reading. – [сайт]. – URL: [http://www.e-reading.club/chapter.php/95725/80/Minskii\\_-\\_Belyii\\_nochi.\\_Grazhdanski\\_pesni.html](http://www.e-reading.club/chapter.php/95725/80/Minskii_-_Belyii_nochi._Grazhdanski_pesni.html) (дата обращения: 16.04.2019).

14 Минский Н. Поэзия / Н. Минский. Текст : электронный // Фонарь : иллюстрированный художественно-литературный журнал. – [сайт]. – URL: <http://lanterne.ru/nikolay-minskiy/> (дата обращения: 16.04.2019).

15 Минский Н. М. При свете совести. Мысли и мечты о цели жизни / Н. М. Минский. Санкт-Петербург : Типография Ю.Н. Эрлих, 1897. – 228 с.

16 Орлов П. Приемы: саспенс / П. Орлов. – Текст : электронный // tvkinoradio.ru : [сайт]. – URL: <https://tvkinoradio.ru/article/article10128-priemi-saspens> (дата обращения: 10.04.2019).

17 Панова Е. А. Демоны дома, или «Грамматика» страха. Стихотворение Ф. Сологуба «Не трогай в темноте...» / Е. А. Панова // Русский язык в школе. – 2018. – № 3. – С. 52–57.

18 Русская поэзия «серебряного века». 1890–1917:

Антология. – Москва : Наука, 1993. – 784 с.

19 Саруханян А. П. К соотношению понятий «модернизм» и «авангардизм» / А. П. Саруханян // Авангард в культуре XX века (1900–1930 гг.): Теория. История. Поэтика : в 2 т. Т. 1. / под ред. Ю. Н. Гирина. – Москва : ИМЛИ РАН, 2010. – С. 9–33.

20 Смирнов И. П. Психодиахронология: психоистория русской литературы от романтизма до наших дней / И. П. Смирнов. – Москва : НЛО, 1994. – 351 с.

21 Сологуб Ф. Стихотворения / Ф. Сологуб. – Текст : электронный // Федор Сологуб : [сайт]. – URL: <https://www.fsologub.ru/lib/poetry> (дата обращения: 10.04.2019).

22 Сологуб Ф. Стихотворения / Ф. Сологуб. – Санкт-Петербург : Академический проект, 2000. – 680 с.

23 Фрейд З. Художник и фантазирование / З. Фрейд. Москва : Республика, 1995.

24 Хайдеггер М. Время и бытие: статьи и выступления / М. Хайдеггер. Москва : Республика, 1993.

25 Ханзен-Лёве А. Русский символизм: Система поэтических мотивов: Ранний символизм / А. Ханзен-Лёве. – Москва : Академический проект, 1999. – 512 с.

26 Ханзен-Лёве А. А. Русский символизм. Система поэтических мотивов. Мифопоэтический символизм. Космическая символика / А. А. Ханзен-Лёве. – Санкт-Петербург : Академический проект, 2003. – 816 с.

#### References

1 Annenskij I. Stihotvoreniya. Biblioteka Maksima Moshkova. URL: <http://annensky.lib.ru/poems.htm>.

2 Bal'mont K. Izbrannoe. Moscow: Pravda. 1991.

3 Bal'mont K. Poeziya. Vikiteka. URL: [https://ru.wikisource.org/wiki/Константин\\_Дмитриевич\\_Бальмонт](https://ru.wikisource.org/wiki/Константин_Дмитриевич_Бальмонт).

4 Bal'mont K. D. Gornye vershiny. Kn. 1. Moscow: Grif. 1904.

5 Berk E. Filosofskoe issledovanie o proiskhozhdenii nashih idej vozvyshennogo i prekrasnogo. Moscow. 1979. 237 p.

6 Blok A. Sbranie sochinenij. V 6 vol. Vol. 5. Moscow: Pravda. 1971

7 Bryusov V. Sbranie sochineni. V 7 vol. Vol. 2. Moscow: Hudozhestvennaya literature. 1973.

8 Gippius Z. Vse stihy. Stihotvoreniya russkih i zarubezhnyh poetov. URL: <https://poemata.ru/poets/gippius-zinaida>.

9 Zabiyako A. P. Numinoznoe. Religiovedenie : encikl. slovar'. Moscow: Akademicheskij proekt. 2006. – 1264 p.

10 I.F. Annenskij – М.А. Voloshinu 06.03. 1909. Annenskij I. F. Pis'ma: 1906–1909. Vol. II. Saint-Petersburg: Izd-vo imeni N. I. Novikova. 2009.

11 Merezhkovskij D. S. O prichinah upadka i o novyh techeniyah sovremennoj ruskoj literatury. Poeticheskie techeniya v ruskoj literature konca XIX – nachala XX vv.: Literaturnye manifesty i hudozhestvennaya praktika. Moscow: Vysshaya shkola. 1988, pp. 46–51.

12 Merezhkovskij D. S. Stihotvoreniya i poemyy. Saint-Petersburg: Akademicheskij proekt. 2000. 928 p.

13 Minskij N. Belye nochi. Grazhdanskiye pesni. Bol'shaya onlajn biblioteka e-Reading. URL: [http://www.e-reading.club/chapter.php/95725/80/Minskii\\_-\\_Belyii\\_nochi.\\_Grazhdanski\\_pesni.html](http://www.e-reading.club/chapter.php/95725/80/Minskii_-_Belyii_nochi._Grazhdanski_pesni.html).

14 Minskij N. Poeziya. Fonar' // Illyustrirovannyj hudozhestvenno-literaturnyj zhurnal. URL: <http://lanterne.ru/nikolay-minskiy/>.

15 Minskij N. M. Pri svete sovesti. Mysli i mechty o celi zhizni. Saint-Petersburg: Tipografiya Yu.N. Erlih. 1897. 228 p.

16 Orlov P. Priemy: saspens. tvkinoradio.ru. URL: <https://tvkinoradio.ru/article/article10128-priemi-saspens>.

17 Panova E. A. Demony doma, ili "Grammatika" straha. Stihotvorenie F. Sologuba "Ne trogay v temnote...". Russkij yazyk v shkole. 2018. No. 3. pp. 52–57.

18 Russkaya poeziya «serebryanogo veka». 1890–1917: Antologiya. – Moscow: Nauka. 1993. 784 p.

19 Saruhanyan A. P. K sootnosheniyu ponyatij «modernizm» i «avangardizm». Avangard v kul'ture HH veka (1900–1930 gg.): Teoriya. Istoriya. Poetika. V 2 vol. Vol. 1. Moscow: IMLI RAN/ 2010, pp. 9–33.

20 Smirnov I. P. Psihodiahronologika: psihoistoriya ruskoj literatury ot romantizma do nashih dnei. Moscow: NLO. 1994. 351 p.

21 Sologub F. Stihotvoreniya. Fedor Sologub. URL: <https://www.fsologub.ru/lib/poetry>.

www.fsologub.ru/lib/poetry.

22 Sologub F. *Stihotvoreniya. Saint-Petersburg: Akademicheskij proekt. 2000. 680 p.*

23 Frejd Z. *Hudozhnik i fantazirovanie. Moscow: Respublika. 1995.*

24 Hajdegger M. *Vremya i bytie: stat'i i vystupleniya. Moscow: Respublika. 1993.*

25 Hanzen-Lyove A. *Russkij simvolizm: Sistema poeticheskikh motivov: Rannij simvolizm. Moscow: Akademicheskij proekt. 1999. 512 p.*

26 Hanzen-Lyove A. A. *Russkij simvolizm. Sistema poeticheskikh motivov. Mifopoeticheskij simvolizm. Kosmicheskaya simbolika. Saint-Petersburg: Akademicheskij proekt. 2003. 816 p.*

УДК 4-3:495

**Е. Н. Ермакова, Г. Ч. Файзуллина**  
**Тобольский педагогический институт**  
**им. Д. И. Менделеева (филиал) Тюменского**  
**государственного университета, Тобольск**

## **РЕЧЕВАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ В ЕДИНИЦАХ ВТОРИЧНОЙ НОМИНАЦИИ РУССКОГО И ТАТАРСКОГО ЯЗЫКОВ**

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-012-00398 А.

**Аннотация.** В статье рассматриваются фразеологические единицы с компонентом-зоонимом, называющим домашнее животное в разных языках. Предпринята попытка показать разнообразие семантики фразеологизмов с одним и тем же компонентом в русском и татарском языках, выявить универсальные и специфические образные эталоны, описать типы соотношений анималистических фразеологизмов в разных культурах, рассмотреть этимологию отдельных единиц, представить их речевую реализацию.

**Ключевые слова:** фразеологизм, фразеологическая единица, компонент-зооним, анималистическая фразеология, образный эталон фразеологизма.

**Е. N. Ermakova, G. Ch. Faizullina**  
**Tobolsk pedagogical Institute. D. I. Mendeleev**  
**(branch) of Tyumen state University, Tobolsk**

## **SPEECH REALIZATION OF NATIONAL CULTURE VISION IN UNITS OF SECONDARY NOMINATION IN RUSSIAN AND TATAR LANGUAGES**

**Abstract.** The article deals with the zoonym-component idioms that name pets in the languages of different systems. An attempt was made to present a variety of semantics of idioms with the same

component in the Russian and Tatar languages, to reveal universal and specific image standards, to describe the types of animal idioms relations in different cultures, to investigate the etymology of individual units, to show their speech realization.

**Keywords:** idioms, zoonym-component, animal idioms, image idiom standard.

### **Введение**

Фразеологический фонд любого языка весьма разнообразен. Компонентами устойчивых единиц становятся лексемы самых разных тематических групп, значительное место во фразеологическом корпусе любого языка занимают единицы, фразеологическим компонентом в которых выступают лексемы – представители фауны (зоонимы – названия домашних и диких животных). Такие фразеологизмы характеризуются лингвистами как анималистические. Но при этом необходимо отметить, что есть узкое и широкое понимание того, что относится к таким фразеологизмам. Сторонники узкой точки зрения относят к анималистическим только те единицы, в составе которых есть наименования млекопитающих (зверей), птиц, пресмыкающихся, насекомых, ракообразных и червей. Согласно более широкому представлению, к анималистическим фразеологизмам относятся и те, один (или более) компонент (-ов) которых имплицитно связан (-ы) с миром животных. Мы придерживаемся более широкой точки зрения, так как считаем возможным и даже необходимым рассматривать фразеологизмы, в которых есть компоненты – бывшие лексемы, называющие предметы или явления, так или иначе связанные с присутствием животных в жизни человека.

Анималистические фразеологизмы содержат сведения об антропоцентрической сущности языка, формировании мировоззрения народа, его ментальности, языковой картины мира в целом. Через сравнение с окружающими его животными человек постигал действительность. Домашние животные – это помощник, друг, еда и одежда; дикие животные – это, в первую очередь, пропитание, без которого человек не может обойтись. Кроме того, животные были и мерилом многих человеческих качеств – как физических, так и нравственных. Соответственно, животные всегда были в центре внимания человека. Люди подмечали поведение животных, их повадки и переносили эти свойства на человека, сравнивали поведение животных с поведением людей, и это не могло не отразиться и во фразеологизмах [4, с. 53].

Лексемы-зоонимы всегда привлекали внимание ученых. В современной лингвистической литературе активную позицию занимают работы, в которых рассматриваются единицы вторичной номинации: фразеологические единицы с компонентом-зоонимом (А. М. Аверина; Л. Р. Сакаева; Е. Р. Ратушная; Л. Г. Юсупова), зооцентрические паремии (Антонова 2015; Омер 2015), зоонимы в роли обращения (Г. З. Гайнетдинова), номина-

ции человека (Ф. Н. Гукетлова; Ж. З. Метельская; Г. Ч. Файзуллина) и др. Зоонимы описывают как гендерный показатель (О. О. Гулик), анализируются их лингвокультурологические свойства (В. С. Самарина; Н. В. Шолина), рассматривается их роль в терминологии (И. Ю. Галимова), раскрывается их потенциал в эмотивной составляющей языка (Л. А. Закирова) и т. д. Ряд работ посвящен формированию единиц вторичной номинации с определенным компонентом. Так, объектом внимания становились волк (С. В. Миронова), лошадь (С. А. Жиренов, Е. Н. Ермакова, Г. Ч. Файзуллина), свинья, собака (Е. В. Кудрявцева) и др.

Активность использования того или иного названия животного во фразеологизмах русского и татарского языков неодинакова. Наиболее часто компонентами фразеологизма выступают названия домашних животных (корова, овца, баран, курица, петух, конь и др.), что объясняется их тесным контактом с человеком. Поведение, повадки и привычки именно домашних животных легли в основу при формировании значения фразеологизмов. Те дикие животные, с которыми человеку приходилось сталкиваться чаще, также остались как маркеры, характеризующие свойства человека, его поведение (ворона, волк, медведь, лисица, муха и др.) [3; с. 116]. Чаще всего значение фразеологизма с компонентом-зоонимом при обозначении человека формируется на основе метафорического значения бывшей лексемы-зоонима. По утверждению Е. Р. Ратушной, семантическая структура таких фразеологизмов строится обычно на различных ассоциативных связях между человеком и животным [9].

Объектом нашего исследования являются анималистические фразеологизмы, компонентами которых являются бывшие лексемы-зоонимы лошадь (конь, кобыла, мерин, жеребец), корова (бык, теленок), коза (козел, баран, овца, ягненок, козленок), наименования частей их тела (*овчина*, рога, копыта, шерсть, шкура, рыло, хвост, грива), упряжь (хомут, седло, вожжи), наименование места и способа их содержания (конюшня, стадо), обобщающее наименование (скотина) и продукты их жизнедеятельности (молоко) в разносистемных языках. Эти животные – спутники бытия человека, играющие большую роль не только как помощники в хозяйстве, но и как основное средство существования человека. Актуальность исследования обусловлена потенциалом сравнительного изучения фразеологизмов с одним и тем же компонентом в разных языках, а именно возможностью раскрытия этнических особенностей того или иного менталитета.

### Результаты исследования

Анималистическая фразеология – это, несомненно, большой фонд единиц в каждом языке. Так, по нашим подсчетам, в русском языке более четырехсот единиц с компонентом – бывшей лексемой-зоонимом, в татарском – около двухсот.

Интересным, на наш взгляд, представляется соотнесение универсальных и уникальных свойств фразеологических единиц с одним и тем же компонентом-зоонимом в восприятии носителей различных языков и культур. По словам Г. Г. Кульсаринной, актуализируются в системе образов лишь те символы, которые имеют ценность для конкретного народа. При этом один и тот же образ, культурный концепт может по-разному осмысливаться разными народами [7]. Рассмотрим, как соотносятся одни и те же символы-наименования животных в культурах разных народов.

### Ассоциативно-образное представление культурной коннотации во фразеологизмах с компонентами *конь, лошадь, кобыла, мерин, жеребец, жеребенок*

Одно из самых почитаемых животных у всех народов, в том числе и у русских, и у татар – *конь (лошадь, кобыла, мерин, жеребец, жеребенок)*. Это символ интеллекта, мудрости, ума, рассудка, знатности, света, динамической силы, проворства, быстроты мысли, бега времени. Это типичный символ плодородия, мужества и мощной власти [3; с. 116]. В крестьянском хозяйстве – это незаменимый помощник, от которого во многом зависело благополучие семьи. Не случайно *конь (лошадь, кобыла, мерин, жеребец, жеребенок)* послужил(-и) образом при формировании достаточно большого количества фразеологизмов (в нашей картотеке 25 русских и 18 татарских фразеологических единиц).

Представим анализ языкового материала, который позволил сделать небезынтересные выводы. С одной стороны, во фразеологизмах нашли отражение такие качества животного, как терпение, выносливость, сила: *ломовая лошадь* – «о том, кто работает тяжело, много», *лошадина сила* – «о человеке, который обладает большой силой», работать как лошадь, ат урнына эшләү – «выполнять тяжелую изнуряющую работу», *как конь* – «сильный физически, обладающий большими физическими силами, крепкий, физически выносливый». Проиллюстрируем употребление фразеологизмов в этом значении: *Гениальность – это процесс временный, проверяется временем. Я работаю, ломовая лошадь*. А. С. Демидова. Бегущая строка памяти. *Только у нее ничего не болит – тащит на себе воз, как ломовая лошадь*. Т. Моспан. Подиум. *Хомут был здоровый, ясноглазый, сильный, как конь*. Захар Прилепин. Санька. И все же отметим, что фразеологизмы, в основе которых лежат эти особенности животного, в нашем материале единичны.

И наоборот, фразеологизмы, в которых внутренняя форма связана с негативным отношением человека к этому животному, достаточно разнообразны и многочисленны: *бред сивой кобылы* – «говорить явную бессмыслицу, ложь», *конь не валялся* – «ничего еще не сделано, до начала дела еще далеко», *врет как сивый мерин* – «нагло,



беззастенчиво обманывает». Проиллюстрируем употребление этих фразеологизмов: *Мы знали, что он врет, как сивый мерин, но Соне это нравилось, она слушала, смеялась, удивлялась, и чем больше она слушала, смеялась и удивлялась, тем больше врал старик.* Анатолий Рыбаков. Тяжелый песок. – Прочитала. **Только это бред сивой кобылы.** Татьяна Сахарова. Добрая фея с острыми зубками.

Поведение животных, их повадки послужили основой для формирования оценочных фразеологизмов, которыми характеризуют деятельность или состояние человека, его качества: фразеологизмом *сесть на своего любимого конька* называют свойство человека, который часами может рассказывать о своем увлечении; фразеологизмом *на кривой кобыле не объедешь* характеризуют человека, которого невозможно ни провести, ни обмануть, ни перехитрить: *Очень богатый, на кривой кобыле не объедешь, ответил Аббас.* Александр Иличевский. Перс; *глуп как сивый мерин* – «весьма неумный человек»: *Ты, я знаю, пишешь статейки: помести их в свою литературу. Во-первых, городничий – глуп, как сивый мерин....* Н. В. Гоголь. Ревизор.

Преобладание в русском языке фразеологизмов с негативной окраской можно объяснить тем, что положительные действия, признаки, качества воспринимались человеком как норма бытия и поэтому язык не выработал особых единиц для характеристики этих явлений. Негативное же поведение, свойства и качества человека, вызывающие раздражение у окружающих, требовали особой оценки, которая и сформировалась в единицах вторичной номинации.

Интересен тот факт, что в русском языке фразеологизмы с компонентом *лошадь* (*конь, кобыла, мерин, жеребец*) не имеют гендерной закреплённости, они способны употребляться по отношению к лицам обоего пола, в то время как в татарском языке нами отмечен фразеологизм *оат күк кыз*, который характеризует только здоровенную девуку.

#### **Ассоциативно-образное представление культурной коннотации во фразеологизмах с компонентами *корова, бык, теленок***

Не менее ценным животным, в какой-то степени даже более важным и нужным в крестьянском хозяйстве и в быту является корова (бык, теленок). Наименование этого животного отмечено во многих фразеологизмах как в русском, так и в татарском языках: *брать быка за рога, дойная корова, как корова на льду, как корове седло, куда Макар телят не гонял и др.; күссес сыйыр, йаман сыйыр, сыйыр күс, мэйссес сыйыр* (разговорный вариант) и др.

Несмотря на исключительную значимость коровы в хозяйстве, большая часть ассоциативных признаков, которые положены в основу формирования устойчивых выражений, все же имеет негативную окраску. Заметим, что однозначного сим-

вола этот зооним в сфере фразеологии не имеет. В русском языке эта лексема в переносном значении используется в основном для характеристики женщины (в редких случаях для характеристики мужчины): толстая, неуклюжая, неповоротливая, болтливая. Именно эти оценки и легли в основу формирования значений фразеологизмов: *как корова на льду* – «неуклюжая, неповоротливая женщина»: *И непонятно, почему наш олень танцевал без подков, как корова на льду.* Андрей Некрасов. Приключения капитана Врунгеля; *разъелась как дойная корова* – «располнела, о женщине», *как у коровы хвост* – «несдержанная, болтливая женщина (мужчина), не умеющая (-ий) хранить тайну»: *А вы, говорит, молокососы, узнали, а у вас язык, как у коровы хвост.* А. С. Макаренко. Книга для родителей; *ворочаться как корова* – «медленно делать что-либо, о женщине», *реветь как корова* – «громко плакать»: *Если ты сейчас не перестанешь реветь, как корова, то я уйду и только ты меня и видела.* Н. Э. Гейнце.

В основе внутренней формы фразеологизмов лежит, как правило, прототипная бытовая ситуация. Так, например, фразеологизм *приелся как сухой ячмень беззубой корове* имеет значение «надоел». Смысл, положенный в основу значения фразеологизма, характеризует это состояние буквально: ячмень – это одна из основных кормовых культур (зерно), имеющая самый остистый колос, ячмень твердый, а значит, требующий более длительного разжевывания, чего не может совершить старая, а значит, уже беззубая корова.

Следует отметить, что в русском языке функционируют фразеологизмы (и достаточно активно), представляющие собой ирреальные сравнения, практически вообще лишённые какой-либо логической связи с внутренней формой: *идет как корове седло* – «совсем не идет»: *Молодцу все к лицу, и котелок с перчатками», – улыбался Тимофей, довольный своим преимуществом перед теми, кому модельная обувь последнего фасона и пиджак – как корове седло.* Артем Анфиногенов. А внизу была земля. Этот же фразеологизм имеет другое значение – «совершенно ненужный»: *Им ведь братство и равенство нужны как корове седло.* А. И. Алдан-Семенов. Красные и белые.

По нашим наблюдениям, *корова* как глупое животное представлена только в одном фразеологизме: *смотрит как корова на писанные ворота*, но справедливости ради отметим, что сема «глупый» здесь актуализируется в сочетании с семой «удивление», соответственно, фразеологизм приобретает значение «тупо, с недоумением, ничего не понимая, в растерянности, глуповато смотреть на кого, что-либо». Этот фразеологизм – трансформированная форма фразеологизма *смотреть как баран на новые ворота*: в этом случае наблюдаем компонентное варьирование *баран* → *корова*. Этимология фразеологизма связана с крестьянской средой. Замечено, что бараны очень чутко реагируют на смену внешней

обстановки, привыкая к «своим» воротам, через которые их заводят в загоны с пастбищ. Если ворота заменить, бараны будут всячески стараться в них не заходить, считая их чужими [6].

### Ассоциативно-образное представление культурной коннотации во фразеологизмах с компонентами

**козел, коза, баран, овца, ягненок, козленок**

Нельзя обойти вниманием фразеологизмы русского и татарского языков, в которых одним из компонентов являются бывшие лексемы, называющие животное, без которого также невозможно представить жизнь и быт любого народа. Это *козел, коза, баран, овца*, их детеныши – *ягненок, козленок* и наименования частей их тела (*овчина, рога, копыта*).

Овца и коза – животные из отряда парнокопытных. Оба этих вида были приручены за несколько тысяч лет до нашей эры. Козы служат поставщиками шерсти и молока, овцы, кроме шерсти и молока, снабжают человека также шкурами и мясом. Хотя коза и овца достаточно близкие животные, они сильно отличаются по темпераменту и поведению. Если овца животное стадное и «безынициативное», то козу отличает индивидуальность, своенравие, предприимчивость и озорство. Оба этих животных, живущих рядом с человеком, оставили свой след в разных культурах. В славянских культурах коза нередко выступает символом плодородия. Похожими качествами народное сознание наделило и овечку: она связывается с плодovitостью и – благодаря теплой шерсти – с богатством и прибылью. Другая сторона облика козы в народных верованиях – ее связь с нечистой силой, чему немало способствует ее внешний облик – наличие острых рогов. Подобные ассоциации могут быть связаны и с овцой, но значительно реже, так как на восприятие овечьего образа оказала сильное влияние христианская символика [1].

Компоненты *козел, коза, баран, овца, ягненок, козленок, рога, копыта, овчинка* обладают достаточно высокой активностью в формировании значения фразеологизмов. Так, по нашим данным, с этими компонентами в русском языке насчитывается более сорока фразеологизмов, в татарском – около тридцати.

Анализ материала позволяет утверждать, что в обоих языках достаточно продуктивны процессуальные фразеологизмы с названными компонентами, обозначающие различные виды деятельности или состояния. Наиболее частотны фразеологизмы, называющие **физическое действие**: *гнуть / согнуть (скрутить) в бараний рог* – «принуждать, подавлять кого-л.; добиваться полной покорности, подчинения»: *Быт они скрутили в бараний рог – тем, что всецело ему подчинились*. М. И. Цветаева. О Германии. Воздействие на кого-л., что-л. характеризуют фразеологизмами *брать / взять быка за рога* – «начинать / начать

действовать энергично, решительно, сразу и с самого главного»: *Сразу быка за рога взяли, так не годится*, – сказал он. Василий Шукшин. Ваня, ты как здесь?!; *оставить рожки да ножки* – «прекратить существование кого-л., чего-л. или видоизменить его сущность»: *Кстати, и бродячие собаки не так уже безобидны: живут, как динго, стаями, роют норы, недавно загнали лося – одни рожки да ножки остались*. В. Жуковский. Порою волк, сердитый волк, рысцою пробегал. «Комсомольская правда»; *выволочь волков из овечьей шкуры* – «приподнять маску, открыть истинное лицо кого-л.». **Речемыслительная деятельность** передается фразеологизмом *упираться / упереться как баран* – «упрямо настаивать на своем»: *И упирается как баран, когда дело доходит до соблюдения Стамбульских соглашений 1999 года о полном выводе своих военных баз с территории Грузии*. Тенгиз Харатишвили, Валерий Лебедев. Прошлое и будущее маленькой империи; **психическое, эмоциональное действие** называют фразеологизмом *драть как сидорову козу* – «сильно, жестоко бить»: *Драть меня надо за это, драть, драть, как Сидорову козу!* Л. Н. Андреев. Профессор Сторицын; **отсутствие деятельности** характеризуют фразеологизмом *смотреть / уставиться как баран на новые ворота* – «смотреть тупо, непонимающе»: *Но стоявший на брандспойте пожарный, напуганный моим криком, смотрел на меня как баран на новые ворота*. Вальтер Запашный. Риск. Борьба. Любовь; **утрата деятельности** – *небо с овчинку показалось* – «утрата способности что-н. видеть, воспринимать»: *Тогда видно было, что это талантливо, хотя слишком под «Поединок», и я, грешным делом, подумал, что это интеллигентный еврей, которому небо с овчинку показалось в армии*. А.Т. Твардовский. Рабочие тетради 60-х годов.

ФЕ, обозначающие **психическое состояние**: *прикрываться овечьей шкурой* – «лицемерить, двоедушничать»; *предстать в овечьей одежде* – «лицемерить»: *Берегитесь лжепророков, которые приходят к вам в овечьей одежде, а внутри суть волки хищные*. Евгений Весник. Дарю, что помню; *прикинуться невинной овечкой* – «сделав что-л. предосудительное, пытаться сделать так, чтобы другие подумали, что это следствие добрых намерений»: *Извините, я забыл свой ... мой документ у вас на столе...»* – сказал я, **прикидываясь невинной овечкой**. Бухгалтерша злобно зашипела не меня, как гусыня в чине не меньше полковника, но было уже поздно. Евгений Евтушенко. Волчий паспорт.

В татарском языке: **физическое действие** – *кәжә билеты бирү* (унизит.) – «лишить работы без права на восстановление» (досл. *дать козий билет*): *Карарбыз, диплом бирерләрме аңа, әллә кәжә билеты тоттырырлармы?* Аяз Гыйләжөв. Сайланма әсәрләр; *кәжә мае чыгу* – «приложить очень большие усилия» (досл. *вышло козье мас-*

ло): *Көчкә кайтып життек малай, жан тирләре акты, «кәжә мае» чыкты.* Фәнүз Хәбибуллин. Ярдәмче; **воздействие** – *кәжә мае(н) чыгару* – «ударить по мускулам рук» (досл. выпустить козье масло); **психическая деятельность** – *кәжә тоягы* – «показывать кукиш – что-либо не дать» (досл. козье копыто); *Кечкенә сабыйларга кадәр, телләрен чыгарып, кәжә тоягы күрсәтәләр.* Заһид Мәхмүди. Елак агач; **утрата деятельности** – *кәжә(гә) калу* – «остаться в дураках (в картах)» (досл. остаться козлом); **психическое, эмоциональное действие** – *кәжәләну* – «упрямиться, капризничать»; *кәжәсе сөзгән* – «встать с левой ноги» (досл. его (свой) козел боданул).

Частотны в обоих языках призначные фразеологизмы с анализируемыми компонентами, среди них условно можно выделить две семантические субкатегории:

1) признак лица или предмета (в широком понимании), 2) свойство субъекта. Среди признаков выделяем: а) **интеллектуальные способности человека (людей)** – *стадо баранов* – «толпа, группа людей, слепо идущая за каким-либо вожаком»: *Поставили сплавщики бон в этом году; но напор леса, выпущенного одновременно из нескольких речек, оказался так велик, что бон не выдержал – треснул, и бревна, как стадо баранов, хлынули в курью.* Федор Абрамов. Две зимы и три лета; *сарык кәтүе* – «стадо баранов»: *Бездә бит шул хәл: халык – сарык кәтүе!* Аяз Гыйләжәв. Балта кем кулында?; *баранья голова* – «глупый человек»: *Уж если полез в серьезную беседу с людьми старше тебя и годами и положением, то хоть знай, баранья голова, что ты сказать хочешь, и не мямли, не мычи, не вякай, а сыпь горохом.* Ю. М. Нагибин. Беглец; *сарык баш* (оскорб.) – «неграмотный, глупый» (досл. овечья голова); *Ике пот тары белән бер сарык баш бәясе түгел.* Вахит Имамов. Тозлы яра; б) **нравственные свойства, качества человека** – *на кривой козе не подъедешь* – «невозможно к кому-л. обратиться из-за его строгости, важности, недоступности»: *«Это калач тертый, – сказал себе Василий Семенович, – к нему на кривой козе не подъедешь».* Петр Галицкий. Цена Шагала; *кәжә маңгай* (бран.) – «о неумном человеке или о глупом поступке» (досл. козьи сопли); *сарык янында батыр* – «молодец среди овец»: *Сарык янында батыр, батыр янында сарык.* Ай колакланса, ни була? Халык афоризмнары. Икенче китап; *сарык арасына кергән бүре күк (кебек) булу* – «как волк в стаде овец»; в) **единицы, указывающие на степень проявления признака** – *упрямый как баран* – «до предела упрямый»; *овчинка выделки не стоит* – «недорогой, очень дешевый»: *Мелькнула мысль, что следовало бы пройтись по цехам и разыскать, но тут уже получалось, как говорят в народе, овчинка выделки не стоит, тем более сегодня было по самое горло других забот, поважнее и позкстреннее.* Аркадий Львов. Двор.

Класс предметных фразеологизмов в обоих языках представлен более скромно (9 единиц в русском языке и 5 – в татарском). Анализ материала позволил выделить четыре семантические группы: а) **лицо** – *заблудшая овца* – «о человеке, оторвавшемся от своего круга, общества, семьи и т. п., сбившемся с правильного жизненного пути»: *Не говори глупостей, – сказал брат, ты не денкинский офицер, ты просто заблудшая овца.* Булат Окуджава. Упраздненный театр; *отставной козы барабанщик* – «незначительный человек, потерявший общественное положение»: *Ваше превосходительство! Отставной козы барабанщик! У кумы – есть деньги.* Максим Горький. На дне; *волк в овечьей шкуре* – «человек, старающийся казаться добрым и мягким, будто бы преследующий благородные цели, но на самом деле злой»: *И, когда однажды отец, тогда уже совсем больной, просил за одного попа – того заподозрили в связях с бандой, Ганчук ему отказал, враг был раздавлен вкупе с бандитами, волк в овечьей шкуре, на его совесть была кровь красноармейцев, а с родным отцом вышла смертельная ссора до конца жизни старика.* Юрий Трифонов. Дом на набережной; *сарык тиресен кигән (бөркәнгән, ябынган) бүре* – «волк в овечьей шкуре»; *козел / коза отпущения* – «человек, на которого сваливают все грехи и проступки других; виновник»: *Ее жалкая самостоятельность искала жертвы, ей нужен был козел отпущения.* Рид Грачев. Дом стоял на окраине; *невинный барашек* – «нравственно чистый, непорочный человек»; *кәжә сакал* – «козлиная борода»: *Ах ул кәжә сакал, утын карагы!* Тажи Гыйззәт. Пьесалар; б) **предмет** (*барашек в бумажке* – «взятка деньгами»; *кәжә бәясе* – «очень дешевая вещь» (досл. козья цена) *Кәжә бәясе штраф бәясеннән арзанрактыр, мөгаен.* «Казан утлары»; *кәжә билеты* (устар.) – «документ, подтверждающий лишение права на учебу или государственную службу» (досл. козий билет) *Карарбыз, диплом бирерләрме аңа, әллә кәжә билеты тоттырырлармы?* Аяз Гыйләжәв. Сайланма эсәрләр; в) **единицы со значением отвлеченности** – *сказка про белого бычка* – «бесконечное повторение одного и того же с самого начала, возвращение к одному и тому же»: *Младшему сыну переводы посылали не копеечные, и старший снова время от времени являлся с таким видом, что приходилось выбирать: или сразу гнать прочь, или идти и доставать из тумбочки сотню-другую. – Это сказка про белого бычка какая-то! – в конце концов не выдержал Елтышев.* Роман Сенчин. Елтышевы.

Небезынтересно, что и в русском, и в татарском языках наименование количества характеризуется фразеологическими единицами именно с компонентами-наименованиями *коза* и *баран*, попутно отметим, что в целом – это небольшое количество единиц. Как и общенациональные единицы, фразеологизмы с этими компонентами

не обозначают точного количества. Их значение – обозначение большого или малого количества или полное отсутствие чего-л. или кого-л.: *как от козла молока* – «мало»: *От него пользы было, как от козла молока, а вреда много.* М. А. Шолохов. Тихий Дон; *не баран начхал* – «очень много чего-либо»: *Глянь, по годам он парнишка, а ума у него – не баран начхал!* В. Я. Шишков. Емельян Пугачев; *кәжәгә акчасы житми, сьер сатулаша* – (досл. на козу денег не хватает – торгуется за корову).

### Омонимия в сфере анималистических фразеологизмов

Не может не обратить на себя внимания и факт омонимии в сфере анималистической фразеологии. В качестве примера рассмотрим значение фразеологизма *как конь*. В сочетании с разными лексемами этот фразеологизм имеет и разное значение: *ржет как конь* – «громко смеется»: *Ну, сделайте так: «Га-га-га!». И фотограф с деловым видом оскалил зубы и заржал, как конь.* И. А. Ильф, Е. П. Петров; *носиться / нестись / мчаться / бежать / бегать как конь* – «быстро бежать»: *Передержали мы тебя, ты уже как конь носишься! – Да ладно тебе, Леш, скажешь тоже, как конь, я ведь только до умывальника пока могу и обратно!* Алексей Моторов. Преступление доктора Паровозова; *Зинка Кудрявцева носилась как конь, выполняя поручения Нины Ивановны.* Татьяна Моспан. Подиум; *устать как конь* – «почувствовать сильную усталость после тяжелой работы, длительной ходьбы и др.»: *Ведь и правда, пристал ты, как конь в гору...только еще боками не проваливаешь.* Василий Шукшин. Калина красная; *вонять как конь* – «испускать дурной, неприятный запах, такой, как исходит от коня после выполнения тяжелой физической нагрузки»: *– Беги мойся, сказала она. – Воняешь, как конь.* Витя знал, что это означает, и действительно побежал, забыв про ушибленную ногу. Ольга Некрасова. Платит последний; *работать / пахать как конь* – «много работать; выполнять тяжелую работу»: *Я пашу, пашу, как конь, извини, а они к себе в карман мои гонорары кладут.* Андрей Белозеров. Чайка; *пить / жрать водку как конь* – «быть пьяным»: *Лишь она увидела, что ее бывший дружок жрет водку, как конь, что он не пропустит ни одну юбочку, так она сразу же – и срочно, и мгновенно – полюбила его сама.* Евгений Попов. Пять песен о водке.

### Заключение

Несомненно, анималистические фразеологизмы – богатый источник для исследователей лингвокультурологии как отдельного языка, так и для сравнительно-исторического, типологического и сопоставительного анализа родственных и неродственных языков. Фразеологизмы с компонентами-зоонимами экспрессивны, отражают все стороны духовной и материальной жизни каждого народа, в них хранится многовековое культурно-

национальное наследие нации. Сопоставительное изучение фразеологических единиц с одинаковыми фразеобразующими компонентами будет способствовать систематизации фразеологического фонда отдельных языков, позволит определить закономерности формирования единиц, выявить универсальное и специфическое в национально-культурной коммуникации, будет способствовать взаимодействию разных культур и народов.

#### Библиографический список

- 1 Абросимова Дарья, «Коза и овца в русских народных верованиях и представлениях». Газета «КИЖИ» №11 (2014), [сайт]. – URL: <http://kizhi.karelia.ru/info/about/newspaper/128/9581.html>, (доступ от 28.06.2019).
- 2 Ахметьянов Р. Г. Краткий историко-этимологический словарь татарского языка / Р. Г. Ахметьянов. – Казань : Тат. кит.нәшр., 2001. – 272 с.
- 3 Ермакова Е. Н. Фразеологизмы с компонентом наименованием корова как маркеры ментальности народа / Е. Н. Ермакова, Г. Ч. Файзуллина // Литература и художественная культура тюркских народов в контексте восток-запад : материалы междунар. науч.-практ. конф. (Казань, 17–18 ноября 2016 г.) / под ред. А. М. Закирзянова. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 2016. – С. 115–118.
- 4 Ермакова Е. Н. Фразеологизмы сибирских татар с компонентом-соматизмом «голова» как социально значимые маркеры региона / Е. Н. Ермакова, Г. Ч. Файзуллина // Филология и культура. – 2016. – №1 (43). – С. 53–58.
- 5 Исанбет Н. С. Фразеологический словарь татарского языка : в 2 т. Т. 1 / Н. С. Исанбет – Казань : Татарское книжное изд-во, 1989. – 495 с.
- 6 «Как баран на новые ворота»: Фразеологизмы. [сайт]. – URL: [https://lyznai-ka.ru/publ/quot\\_k\\_quot/kak\\_baran\\_na\\_novye\\_vorota/10-1-0-1635/](https://lyznai-ka.ru/publ/quot_k_quot/kak_baran_na_novye_vorota/10-1-0-1635/), (доступ от 29.05.2014).
- 7 Кульсарина Г. Г. Этнокультурные особенности зоонимов в башкирском языке (на материале фольклорных текстов) / Г. Г. Кульсарина // Вестник Башкирского университета. Филология и искусствоведение. – 2015. – Т. 20. – № 2. – С. 548–541.
- 8 Молотков А. И. Фразеологический словарь русского языка / А. И. Молотков. – Москва : Советская энциклопедия, 1967. – 543 с.
- 9 Ратушная Е. Р. Семантическая структура фразеологизмов в процессе ее формирования и функционирования (на материале фразеологизмов-наименований человека в современном русском языке) / Е. Р. Ратушная. – Курган, 2000. – 222 с.
- 10 Ратушная Е. Р. Явления семантической переходности среди процессуальных фразеологизмов с компонентом-зоонимом / Е. Р. Ратушная // Ядерно-периферийные отношения в области лексики и фразеологии : тез. докл. республик. межвуз. науч. конф. – Новгород, 1991. – С. 60–62.

#### References

- 1 Abrosimova Dar'ya, «Kozha i ovca v russkikh narodnykh verovaniyakh i predstavleniyakh». Gazeta «KIZHI» №11 (2014), [sajit]. – URL: <http://kizhi.karelia.ru/info/about/newspaper/128/9581.html>, (dostup ot 28.06.2019).
- 2 Ahmet'yanov R. G. Kratkij istoriko-etimologicheskij slovar' tatarskogo yazyka. Kazan': Tat. kit.nashr. 2001. 272 p.
- 3 Ermakova E. N., Fajzullina G. Ch. Frazheologizmy s komponentom naimenovaniem korova kak markery mental'nosti naroda. Literatura i hudozhestvennaya kul'tura tyurkskikh narodov v kontekste vostok-zapad. Kazan': Izd-vo Kazanskogo un-ta. 2016, pp. 115–118.
- 4 Ermakova E. N., Fajzullina G. Ch. Frazheologizmy sibirskikh tatar s komponentom-somatizmom «golova» kak social'no znachimye markery regiona. Filologiya i kul'tura. 2016. No. 1 (43), pp. 53–58.
- 5 Isanbet N. S. Frazheologicheskij slovar' tatarskogo yazyka. V 2 vol. Vol. I. Kazan': Tatarskoe knizhnoe izd-vo. 1989. 495 p.
- 6 Kul'sarina G. G. Etnokul'turnye osobennosti zoonimov v

*bashkirskom yazyke (na materiale fol'klornyh tekstov). Vestnik Bashkirskogo universiteta. Filologiya i iskusstvovedenie. 2015. – Vol. 20. – No. 2, pp. 548–541.*

7 «Kak baran na novye vorota»: Frazеologizmy. [sajt]. – URL: [https://yznai-ka.ru/publ/quot\\_k\\_quot/kak\\_baran\\_na\\_novye\\_vorota/10-1-0-1635/](https://yznai-ka.ru/publ/quot_k_quot/kak_baran_na_novye_vorota/10-1-0-1635/), (dostup ot 29.05.2014).

8 Molotkov A. I. Frazеologicheskij slovar' russkogo yazyka. Moscow: Sovetskaya enciklopediya. 1967. 543 p.

9 Ratushnaya E. R. Semanticheskaya struktura frazeologizmov v processe ee formirovaniya i funkcionirovaniya (na materiale frazeologizmov-naimenovaniy cheloveka v sovremennom russkom yazyke. Kurgan. 2000. 222 p.

10 Ratushnaya E. R. Yavleniya semanticheskoy perekhodnosti sredi processual'nyh frazeologizmov s komponentom-zoonimom. Yaderno-periferijnye otnosheniya v oblasti leksiki i frazeologii. Novgorod. 1991, pp. 60–62.

УДК 8.81'1

**И. П. Зырянова**  
**Российский государственный**  
**профессионально-педагогический**  
**университет, Нижнетагильский**  
**государственный социально-педагогический**  
**институт (филиал), Нижний Тагил**

## **ПРАГМАТИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ГРАФИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ**

**Аннотация.** Настоящая статья посвящена вопросам анализа графических стилистических средств при оформлении художественного произведения. Автор выявляет прагматические и стилистические особенности использования указанных средств, выявляет их функции, иллюстрируя примерами из британской художественной литературы.

**Ключевые слова:** графические средства, прагматическая, стилистическая функции, художественный текст.

**I. P. Zyryanova**  
**Russian State Professional Pedagogical**  
**University, Nizhnii Tagil State Social Pedagogical**  
**Institute (branch), Nizhni Tagil**

## **PRAGMATIC INTERPRETATION OF GRAPHIC MEANS IN LITERARY TEXT**

**Abstract.** The article deals with analyzing of graphic means and their stylistic and pragmatic functioning in the text of a literary work. The author points out pragmatic and stylistic peculiarities of the use of the specified means, reveals their functions, illustrating with examples from British literary works.

**Keywords:** graphic means, pragmatic and stylistic functions, literary text

### **Введение**

Одной из частных проблем, представляющих несомненный интерес для лингвистической стилистики и для лингвистики в целом, является

проблема графического оформления текста. Если в языке вообще графика прежде всего является средством закрепления информации, то в художественном произведении, где любая единица от фонемы до синтаксической конструкции потенциально экспрессивна, графические средства передают прагматическую информацию, а, следовательно, являются одним из способов воздействия на адресата письменной речи. Специализированное использование графических средств в тексте привлекает внимание читающего к форме высказывания, актуализируя и семантизируя ее. Таким образом, форма становится значащей и, взаимодействуя со значением графически выделенной лексической единицы, семантически усложняет ее.

Средства графической выразительности являются весьма разнородными. Они образуются как на языковой (стилистическое употребление прописной буквы и знаков препинания, стилистически значимое нарушение орфографической формы), так и на внеязыковой основе (использование шрифтов, цвета, размещение текста на плоскости) [3]. Для их обозначения в современной лингвистике используется термин «графические стилистические средства», предложенный И. В. Арнольд [1]. Под этим термином понимается использование графических средств печатного текста с целью передачи коннотативной части сообщения, т. е. всего, что связано с оценочной, эмоциональной, экспрессивной и функционально-стилистической информацией.

Изучая особенности художественного текста как реализации письменной формы языка и, в частности, выразительный потенциал графических стилистических средств, мы исходим из положения о том, что «описание языка, его структуры и системы должно быть нацелено на его коммуникативную функцию», так как только в коммуникации реализуются все качества языка, начиная от его звучания и кончая сложным семантическим механизмом однозначного выявления смысла конкретных речевых актов [4]. В речевом общении все лингвистические и экстралингвистические факторы тесно переплетены и направлены на достижение определенной цели – воздействия на адресата речи. Широкий круг вопросов, связанных с пониманием речевого общения и верной оценкой его целевой направленности, находится в центре внимания лингвистической прагматики.

Параграф 1. Прагматические функции графических средств в художественном тексте.

Прагматические цели графического выделения заключаются прежде всего в том, что пишущий, ориентируясь на читателя, при помощи графического выделения повышает или хотел бы повысить вербальную действенность своего высказывания и добиться от своего партнера коммуникативно-прагматического согласия, достижения взаимопонимания, что является целью коммуникации. Благодаря использованию графических стилистических средств пишущий получает до-

полнительные возможности акцентуации, подчеркивания наиболее важных в коммуникативном отношении элементов высказывания, что способствует целенаправленному воздействию на адресата, зависящему не только от содержания, но и от формы, от организации текста.

В художественном тексте графические стилистические средства выполняют ряд важных прагматических функций. Прагматической функцией графических средств принято называть их воздействующее, регулятивное значение. Разновидностью прагматической функции будем считать стилистическую функцию графических средств, которую определим как их роль в художественном тексте в передаче экспрессивной, эмоционально-оценочной и эстетической информации. Прагматическая и стилистическая функции графических средств находятся в родо-видовых отношениях. Стилистическая функция представляет собой разновидность прагматической функции. Прагматическая функция имеет место при любом включении стилистических средств в речь и проявляется в виде частных функций:

1 Функция привлечения внимания адресата. Графические стилистические средства употребляются на фоне графически нейтрального контекста, и графически выделенные участки текста привлекают к себе внимание уже самой необычностью своего оформления. Эта особенность графических средств активизировать внимание, создавать предпосылки для целенаправленного восприятия, а, следовательно, усиливать речевое воздействие широко используется в рекламе и в газете.

2 Функция акцентуации (выделения) коммуникативно-значимых элементов речи. Эта функция неразрывно связана с функцией привлечения внимания, так как выделяются наиболее значимые в коммуникативном плане элементы высказывания, которые не должны быть пропущены адресатом. Так, В. В. Куцый, исследуя язык английских памфлетов периода буржуазной революции, отмечает, что их характерной чертой является написание с заглавной буквы слов, которые в сознании автора представляли как наиболее важные: Court, Declaration, Liberty, Freedom, Equity. Графическая акцентуация здесь – результат идеологического переосмысления этих понятий, наполнения их новым содержанием. Выделением отдельных слов прописной буквой достигается тот эффект, что адресат начинает рассматривать их как коммуникативный и/или экспрессивный центр высказывания [5].

3 Функция уточнения тема-рематического членения высказывания. Графическое выделение используется для выражения логического ударения, обозначающего рему высказывания, тем самым, подчеркивая ту новую, коммуникативно значимую информацию, которую и сообщает предложение. В художественном тексте часто используется курсив для рематического выделения личных местоимений, которые в английском языке, как прави-

ло, бывают безударны:

«Your cousin, June Forsyte».

Quite unconsciously Soames gripped her arm.

«What did *she* want?» [8].

4 Функция композиционного членения текста. Графические стилистические средства облегчают коммуникативно-прагматическую ориентацию адресата в процессе восприятия художественного текста, разделяя план рассказчика и план персонажа, разграничивая различные временные планы, отделяя реально происходящие действия от воображаемых.

Очень часто для разграничения плана автора и плана персонажа в художественном тексте используются кавычки. Выделение кавычками речи персонажа в авторском повествовании может служить опознавательным знаком персонажа, выразителем его точки зрения, его жизненной позиции:

Thus the house had acquired a close resemblance to hundreds of other houses with the same high aspirations, having become: «That very charming little house of the Soames Forsytes, quite individual, my dear — really elegant!» [8]

В описании дома Сомса Форсайта явно присутствуют две точки зрения: точка зрения автора, подчеркивающая схожесть его особняка с десятками подобных домов преуспевающих буржуа Лондона, и точка зрения людей круга Форсайтов, считающих его дом очень своеобразным и поистине элегантным. Выделение кавычками фрагмента чужой речи в авторском повествовании помогает обнаружить ироническое отношение автора к описываемому.

5 Функция компрессии информации. Графические средства представляют собой образец языковой экономии и часто способствуют компрессии передаваемой информации. В некоторых случаях информация, переданная графически, в устной речи может быть выражена только описательно, при участии вербальных средств. Это возможно благодаря знаковому характеру графических средств. Объективно существующие и социально закрепленные значения некоторых знаков пунктуации столь очевидны, что позволяют их использовать в тексте как самостоятельные сигналы оценочного и модального смысла. Например, вопросительный и восклицательный знаки имеют такие четко определенные значения, что сами по себе (без слов) могут обозначать отдельные реплики в письменной диалогической речи, выражая удивление, сомнение и т. п.:

And then this Bear, Pooh Bear, Winnie-the-Pooh (...) — said something so clever that Christopher Robin could only look at him with mouth open and eyes staring, wondering if this was really the Bear of Very Little Brain whom he had known and loved so long.

«We might go in your umbrella», said Pooh.

«?»

«We might go in your umbrella», said Pooh.

«??»

«We might go in your umbrella», said Pooh.

«!!!!!»

For suddenly Christopher Robin saw that they might. He opened his umbrella and put it point downwards in the water» [11].

Естественно, что это крайний случай проявления информативности знаков. Обычно графические средства несут информацию совместно с вербальными средствами.

Шрифтами, факультативным использованием знаков препинания, членением текста на главы, строки, размещением его на плоскости возможно отображать паралингвистические явления, сопровождающие звучащую речь, а также определенным образом характеризовать физическое и душевное состояние героя. Графические средства являются экономным и наглядным способом передачи подобной информации. Например, маленький размер героя и его тоненький голос изображается при помощи курсива:

«*Let me in, Peter.*»

It was Tink, and quickly he unbarred to her (...)

«What is it?»

«*Oh, you could never guess!*», she cried [5].

Параграф 2. Стилистические функции графических средств в художественном тексте.

Взаимодействуя с вербальным уровнем, графические средства выполняют в тексте разнообразные стилистические функции, которые заключаются в передаче информации второго рода: функционально-стилистической, эмоционально-экспрессивной, оценочной, эстетической. Обратимся к примерам и покажем, какие стилистические функции выполняют графические стилистические средства в художественном тексте.

Графические стилистические средства могут передавать функционально-стилевую информацию, способны сигнализировать об эмоциональном состоянии, то есть служить для выражения эмоционального возбуждения, недоумения, неуверенности, удивления, сомнения, неудовольствия, огорчения, страха, иронии. Они обнаруживают отношение автора к написанному и являются средством выражения оценки.

1 Участие графических средств в передаче эмоционально-экспрессивной информации (эмоционально-экспрессивная функция). Курсив, шрифты крупных кеглей используются для выделения слов, произнесенных с сильной эмфазой или очень громким голосом. Отображая на письме эмфатические интонации, графические стилистические средства тем самым участвуют в выражении эмоционально-экспрессивной функции, сообщая о взволнованном, возбужденном состоянии героя:

Three minutes... two minutes fifty-nine seconds... two minutes fifty-eight seconds... Two minutes, he thought. *Ready? Ready? Ready?* The far radio voice calling *Ready! Ready! Ready!* The quick, faint replies from the humming rocket. *Check! Check! Check!* [6].

2 Участие графических средств в передаче эмоционально-оценочной информации (эмоци-

онально-оценочная функция). Эмоционально-оценочная информация может иметь разную прагматическую направленность: выражение положительной оценки и ее модификаций – одобрения, ласкового отношения, восхищения и др. и отрицательной эмоциональной оценки и ее модификаций – неодобрения, пренебрежения, презрения, насмешки и др.

В рассказе «Вещи» Л.- Г. Лоренса графически выделенные (с помощью курсива и кавычек) слова становятся знаком чужой позиции, чужого мировоззрения, полемически воспринятого автором. Писатель развенчивает овладевающую сознанием псевдоинтеллигентных мещан стихию безудержного собственничества. Претендуя на «эмансипированность», «духовную раскрепощенность», «приверженность к прекрасному, идеальному» двое молодых американцев охвачены вполне «материальной» манией наживы. Где бы они ни были, они приобретают «прекрасные вещи», которые становятся целью их существования:

So when the war came the idealists moved to Italy. And they loved Italy. They found it beautiful, and more poignant than France. It seemed much nearer to the New England conception of beauty: something pure, and full of sympathy, without the *materialism* and the *cynicism* of the French. The two idealists seemed to breathe their own true air in Italy.

(...) They had made their home there: a home such as you could never make in America. Their watchword had been „beauty”. They had rented the last four years the second floor of an old palazzo on the Arno, and here they had all their „things”.

(...) Of course they did not buy the things for the things' sakes, but for the sake of „beauty” [10].

В приведенном примере курсив разграничивает слова автора и слова, принадлежащие персонажам. Курсив здесь – знак позиции героев, их отрицательного отношения, их неприятия «материализма» и «цинизма», под которым они понимают все то, что не имеет отношения к «прекрасному», в том числе и труд. На протяжении всего рассказа этим словам противопоставляются слова *beauty, full and beautiful life, wonderful things*, которые автор заключает в кавычки, выражая тем самым свое саркастическое отношение к праздному и бесполезному существованию героев.

3 Участие графических средств в передаче эстетической информации (эстетическая функция). Графическое выделение способствует выявлению эстетической языковой информации, которая, по мнению Л. А. Киселевой, воплощается в таких характеристиках, как низкое, торжественное, комическое, вульгарное, шутовское, ироническое и насмешливое [2].

В стихотворении Байрона «Прощание с музой» выделенные при помощи прописной буквы слова *Power, Fancy, Infancy* уже сами по себе характеризуются как торжественно-приподнятые, возвышенные, а графическое маркирование усиливает эмоционально-торжественную коннота-

цию, участвуя тем самым в исполнении эстетической функции языка:

Thou Power! who hast ruled me through Infancy's days,

Young offspring of Fancy, 'tis time we should part [7].

Графическое выделение слов прописной буквой в книге А. Милна «Повести о Винни Пухе» служит средством создания комического, придает повествованию юмористическую окраску и выражает шутливое отношение автора к своим персонажам:

«Ha!» said Rabbit again, and looked very important. «This is Serious. He is Lost. We must begin the Search at once» [11].

4 Участие графических средств в исполнении характерологической функции. Использование курсива, шрифтов, имитирующих особенности букв различных алфавитов, символизирует национально-культурные особенности тех или иных стран и народов, создавая исторический, социальный и национальный колорит, характеризуя этим место, время и участников действия. Так, например, готический шрифт используется для создания временной перспективы при оформлении содержания и названия глав сборника легенд о короле Артуре [12].

The Sword in the Stone

The Gathering of the Knights

The Last Battle

### Заключение

Рассмотрение прагматических и стилистических функций графических средств убеждает нас в том, что графический уровень текста обладает особой выразительностью в художественном произведении. Взаимодействуя с вербальным уровнем, графические средства участвуют в передаче эмоционально-оценочной, функционально-стилистической, эстетической и характерологической информации. Использование графических стилистических средств в письменной речи прагматически обусловлено и направлено на достижение наибольшего коммуникативного воздействия на адресата. Любое включение графических стилистических средств в художественную речь полифункционально: такие прагматические функции, как привлечение внимания адресата, выделение коммуникативно-значимых элементов высказывания тесно переплетаются с функцией компрессии информации и функцией создания эмоциональных, оценочных, эстетических и функционально-стилистических коннотаций. Увеличивая смысловую емкость и экспрессивность художественного текста, графические стилистические средства одновременно активизируют внимание читателя, защищают сообщение от помех и обеспечивают целенаправленность восприятия.

Библиографический список

1 Арнольд И. В. Графические стилистические средства /

И. В. Арнольд // *Иностранные языки в школе*. – 1993. – № 3. – С. 13.

2 Клюканов И. Э. К функциональной характеристике графических приемов / И. Э. Клюканов // *Стилистика художественной речи: межвуз. тематич. сб.* – Москва, 1982. – С. 62.

3 Колшанский Г. В. Прагматика языка / Г. В. Колшанский // *Лингвистика текста: сб. науч. трудов МГПИИЯ им. М. Тореза. Вып. 151.* – Москва, 1976. – С. 4.

4 Куций В. В. Визуальный текст как носитель прагматических значений / В. В. Куций // *Лингвистика текста и методика преподавания иностранных языков.* – Киев, 1981. – С. 3.

5 Barrie J. M. *Peter Pan.* – Москва, 2000. – 214 с.

6 Bradbury R. *Short Stories.* – Москва, 2001. – 150 с.

7 Byron J. G. *Farewell to the Muse.* – Москва, 1979. – 98 с.

8 Galsworthy J. *The Man of Property.* – Москва, 1974. – 383 с.

9 Galsworthy J. *To Let.* – Москва, 1975. – 270 с.

10 Lawrence D. H. *Things // Odour of Chrysanthemums and other Stories.* – Москва, 1977. – С. 294.

11 Milne A. A. *Winnie-the-Pooh.* – Москва, 2003. – 105 с.

12 *Tales of King Arthur.* – М., 2003. – 56 с.

### References

1 Arnol'd I. V. *Graficheskie stilisticheskie sredstva.*

*Inostrannye yazyki v shkole.* 1993. No.3, p. 13.

2 Klyukanov I. E. *K funkcional'noj harakteristike graficheskikh priemov. Stilistika hudozhestvennoj rechi.* Moscow. 1982, p. 62.

3 Kolshanskii G. V. *Language pragmatics / G. V. Kolshanskii // Text Linguistics. University collection of scientific works MGPIIYA, issue 151.* – Moscow, 1976. – P. 4.

4 Kucij V. V. *Vizual'nyj tekst kak nositel' pragmaticheskikh znachenij. Lingvistika teksta i metodika prepodavaniya inostrannyh yazykov.* Kiev. 1981, p. 3.

5 Barrie J. M. *Peter Pan.* Moscow. 2000. 214 p.

6 Bradbury R. *Short Stories.* Moscow. 2001. 150 p.

7 Byron J. G. *Farewell to the Muse.* Moscow. 1979. 98 p.

8 Galsworthy J. *The Man of Property.* Moscow. 1974. 383 p.

9 Galsworthy J. *To Let.* Moscow. 1975. 270 p.

10 Lawrence D. H. *Things. Odour of Chrysanthemums and other Stories.* Moscow. 1977, p. 294.

11 Milne A. A. *Winnie-the-Pooh.* Moscow. 2003. 105 p.

12 *Tales of King Arthur.* Moscow. 2003. 56 p.

УДК 428-561

И. Г. Казачук<sup>1</sup>, Ю. А. Сысоева<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск

<sup>2</sup>Южно-Уральский государственный колледж, Челябинск

## СЕМАНТИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ И СТРУКТУРНЫЕ СВОЙСТВА ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ «МЕСТО»

**Аннотация.** В статье обобщены результаты исследования свойств семантического и структурного уровней фразеологизмов с компонентом «место» в русском языке: выявлены и описаны семантико-грамматические классы анализируемых единиц, структурные модели и компонентный состав, типы варьирования, охарактеризованы фразеобразовательные возможности компонента-существительного «место».



**Ключевые слова:** фразеологическая единица, категориальная семантика, семантико-грамматический класс, варьирование, компонентный состав, модель фразеологизма, семантическое тождество.

I. G. Kazachuk<sup>1</sup>, Yu. A. Sysoeva<sup>2</sup>

<sup>1</sup>South Ural state University of Humanities and education, Chelyabinsk

<sup>2</sup>South Ural state college, Chelyabinsk

## SEMANTIC-GRAMMATICAL AND STRUCTURAL FEATURES OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH COMPONENT "PLACE"

**Abstract.** *The article summarizes the findings of the study of features of semantic and structural levels of phraseological units with component "place" in the Russian language: we determined and described semantic-grammatical classes of the analyzed units, structural models and components, types of variation and defined phraseological potential of the noun-component "place".*

**Keywords:** phraseological unit, categorical semantics, semantic grammar class, variation, compositional structure, phraseological unit model, semantic equivalence.

### Введение

Фразообразовательные возможности слов разных частей речи, семантических классов и тематических групп, а также их определенных форм в течение нескольких десятилетий остаются предметом исследования отечественных фразеологов. Изучены и описаны фразеологизмы с компонентами: зоонимами [13, 16], соматизмами [1], прилагательными [28], местоимениями [11; 25], глаголами движения [8], глаголами *иметь* [21], *брать/взять* [9], частицами *не* и *ни* [17; 29], числительными [6], существительными *бог* и *черт* [27], *жизнь* [12], *вода* [3] и т.д. В работах членов Челябинской фразеологической школы систематизированы знания о единицах с компонентом-именем в форме какого-либо косвенного падежа: родительного [15], дательного [14], винительного [19], творительного [4], предложного [4]. Некоторые лексемы, по мнению А. М. Эмировой, являются «организующими центрами целых гнезд устойчивых сочетаний» [30]. Наиболее активны во фразообразовании лексемы *бог, душа, соматизмы (голова, рука, нога, сердце)*. Так, например, Ю. Ю. Авалиани называет существительное *голова* «центром типологического ряда с общим значением оценки умственных и моральных качеств лица», индикатором «определенной темы, которая раскрывается в этих рядах» [2].

Фразеологические единицы (ФЕ) с компонентом-существительным *место* представлены, по

нашим подсчетам, 80 единицами, что позволяет считать их довольно крупным объединением в русском фразеологическом фонде. Не все единицы зафиксированы в словарях. Так, например, во «Фразеологическом словаре русского языка» под редакцией А. И. Молоткова таких фразеологизмов 49 [24], во «Фразеологическом словаре русского литературного языка» под ред. А. И. Федорова – 45 [23].

1 Семантико-грамматические классы фразеологизмов с компонентом *место*

Фразеологический состав русского языка системно организован, «самым общим семантическим свойством фразеологизмов оказалось их свойство объединяться в семантико-грамматические классы, в основе каждого из которых лежит одно категориальное значение, или один тип семантики. Причем тип категориального значения у одного класса фразеологизмов и одной части речи одинаковый» [26].

Фразеологические единицы с компонентом *место* характеризуются разными типами категориальной семантики и, следовательно, принадлежат к разным семантико-грамматическим классам.

Процессуальные фразеологизмы с компонентом *место* оказались наиболее представленными в количественном отношении (37 % от общего числа ФЕ). Процессуальные фразеологизмы семантически соотносятся с глаголами и образуют вместе с ними единый класс единиц с процессуальным категориальным значением. В этих фразеологизмах глагольный компонент является грамматически ведущим, он придает всей ФЕ значение процесса и формы морфологических категорий. Процессуальные фразеологизмы с компонентом *место* являются морфологически изменяемыми. Внутри процессуального класса фразеологизмы с компонентом *место* объединены в две семантические субкатегории: 1) фразеологизмы, обозначающие деятельность человека как таковую, не направленную на другое лицо или предмет (субъектные фразеологизмы). Эта субкатегория представлена двумя группами: а) фразеологизмы, называющие деятельность человека: *занимать видное<центральное> место* – «*добиться положения в общественной жизни, науке, семье*»; *выйти на первое<второе и т. д.> место* – «*добиться успеха в чем-либо*»; *топтаться на месте* – «*не развиваться*»; *пригреть место* – «*выгодно, удобно устроиться*»; *знать свое место* – «*поступать, действовать сообразно своему положению*»; *найти свое место в жизни* – «*правильно определить свое призвание*»; *сидеть на <одном> месте* – «*жить, никуда не выезжая*». *Пока отец чинит разладившийся мотор или меняет какую-нибудь часть, можно потолкаться среди трактористов, послушать их разговоры, узнать, кто сегодня вышел на первое место, а кто застрял в борозде или допустил пережоги горючего* (А. Мусатов); б) фразеологизмы, назы-

вающие состояние лица: *не находить / не найти <себе> места – <быть в состоянии беспокойства, тревоги>; не сидится на месте – <кто-либо испытывает желание, стремление что-то предпринять>. Я знал, как волнуется и не находит себе места Андрей Прозоров (С.Лунгин);* 2) фразеологизмы, обозначающие деятельность человека, направленную на предмет или лицо (объектные фразеологизмы): *ставить / поставить на место кого-либо – ‘осадить, призвать к порядку кого-либо’; указать <свое> место кому-либо – ‘объявить порицание кому-либо’; уступить / уступить место кому,-чему-либо – ‘смениться / смениться, заменяться / замениться кем,-чем-либо’; сдвинуть / сдвигать с места кого,-что-либо – ‘заставлять / заставить кого-либо действовать, побуждать / побудить кого-либо к действию’; задевать / задеть <задеть> за больное место кого-либо – ‘волновать / взволновать кого-либо, напомнив о каком-либо его недостатке, уязвимой слабой стороне’. Очевидно, накренившиеся под тяжестью событий дни **сдвинули с места** и флотские традиции, потому что старший офицер слушал артиллериста, толкующего за столом о кранах и погребях и не только не останавливал его обычным ядовитым напоминанием, что для застольной беседы есть другие, более интересные обществу темы, но и сам, кивая ему утвердительно головой, поднял руку и оживленно сказал через всю кают-компанию вошедшему Ливитину... (Л. Соболев).*

Вторым по количеству единиц стал класс предметных фразеологизмов (26 %). В этом классе объединяются фразеологизмы, которые обозначают предмет в широком значении этого слова. Они семантически и синтаксически соотносимы с существительными. Внутри данного семантико-грамматического класса нами выделены субкатегории единиц: а) обозначающих пространство, участок территории, местность: *места не столь отдаленные – ‘удаленные от центра страны территории, куда в царской России отправляли в ссылку’; злчное место – 1) ‘место, куда кто-либо стремится попасть’; 2) ‘место, где царит довольство, счастье’; белое место – ‘неисследованная территория’; присутственное место – ‘государственное учреждение: департамент, канцелярия, контора и т. д.’ и др. О нем говорили неохотно: «квартал богемы», «**злчное место**», «контрасты большого города» (Д. Гранин); б) называющих отвлеченные понятия: *уязвимое <слабое> место – ‘существенный недостаток’; общие места – ‘избитые выражения, прописные истины’; узкое место – ‘слабая сторона какого-либо дела’; темное место – ‘непонятная, неразгаданная часть текста’; место под солнцем – ‘прочное, высокое положение в обществе’ и др. Но тут же поспорил с собой: иногда штампы, **общие места**, помогают проскальзывать, двигаться, не спотыка-**

*ясь о красоты стиля и эффектные придумки (А. Слаповский); в) обозначающих лицо: пустое место – ‘беспольный человек’; шишка на ровном месте – ‘человек, неоправданно высоко оценивающий себя’; обозначающих части живой материи: мягкое место – ‘ягодицы, зад’; детское место – ‘плацента’; причинные места – ‘половые органы’. Прямо сказать, так себе **шишка на ровном месте** (М. Шолохов). Первый раз, как признался президент, и прыжком-то не назовешь: «Если бы выпускающий не поддал под мягкое место, ни за что бы не решился» (Е. Григорьева).*

Качественно-обстоятельный класс по количеству единиц занимает третье место (18 %). Фразеологизмы этого класса обозначают качество или обстоятельство действия. Единицы этого класса семантически и синтаксически соотносятся с наречиями, сочетаются с глаголами и глагольными формами. Данный класс представлен субкатегориями обстоятельства и качества. В субкатегорию обстоятельства входят фразеологизмы, которые выражают: а) различные временные фазы действия: *по тех мест – ‘до какого-либо определенного времени’; на месте преступления – ‘в момент совершения поступка’*. А ты его **по тех мест** не узнаешь, поколь не признаешься со Авраамом в том, что ты земля и пепел (Г. Сковорода); б) место протекания действия: *на месте – ‘там, где что-либо произошло; тут же’; на место – ‘туда, куда следует, где полагается’; к месту – ‘туда, куда следует, где полагается’*. После внутреннего исследования перспективности данного региона с потенциальным дилером связывается менеджер по развитию дилерской сети, и по результатам изучения структуры предполагаемого инвестора и проверки его благонадежности выезжает **на место** (И. Сирин); в) причину действия: *на пустом <ровном> месте – ‘без всякой видимой причины’*. Конфликты в Арктике могут возникать буквально **на пустом месте** (А. Волков). В субкатегорию качества входят единицы, обозначающие собственно качество действия, образ действия, меру и степень действия: *с места в карьер – ‘сразу, без всякой подготовлений’; не сходя с места – ‘1) сразу, за один прием, немедленно; 2) не откладывая на потом’; (уложить <убить>) на месте – ‘сразу же, наповал’; не к месту – ‘неуместно’, к месту – ‘уместно’ и др. Все-то мы опаздываем, все-то у нас делается **не к месту** да не к разу, – корил я военного (В. Астафьев).*

Существительное место является фразеологическим компонентом также в единицах модального класса (11 %), служащих средством выражения субъективно-объективного отношения говорящего к содержанию высказывания. К данному классу нами отнесены единицы, выражающие: а) клятвенное заверение: *убей меня на месте гром; не сойти мне с этого места; провалиться мне на этом месте и др. – Истинный крест, **не сойти мне с этого места**, – шуточно поклялся*

Миша, озорно подмигивая (А. Маринина); б) угрозу: *мокрого места не останется. – Остановись, или я на тебя немедленно обрушу Луну, и от тебя даже **мокрого места не останется!*** (Л. Лагин); в) волевые побуждения: *ни с места; по местам; на место. **По местам!*** – *закричал Дубровский* (А. Пушкин). В этот же класс входят единицы этикетного характера – *честь и место. А, ваше благородие! – сказал Пугачев, увидев меня. – Добро пожаловать, **честь и место**, милости просим!* (А. Пушкин).

Наименее представленным оказался класс единиц с призначной семантикой (7,4 %). Такие фразеологизмы употребляются для обозначения интеллектуальных и эмоциональных качеств, состояний лица: *глаза на мокром месте – ‘кто-либо плаксив, слезлив’, голова на месте – ‘сообразительный, толковый’, мозги не на месте – ‘безответственный, глупый’; душа не на месте – ‘кто-либо не чувствует себя спокойным; встревожен, обеспокоен’; для указания на внешние характеристики лица: *живого места не осталось – ‘1) избитый, изуродованный; 2) испачканный, грязный’; для обозначения свойств предмета: не к месту – ‘неуместный’. Нельзя не любить такого козыря. Работает – любо глядеть; почета – хоть отбавляй, и **голова на месте**.* (М. Горький). *А все-таки помолчи, дед. **Не к месту** твои разговоры, – сурово прибавила она* (Н. Вирта. *Вечерний звон*).*

Единичны фразеологизмы с компонентом место, соотносимые с предлогами и союзами. Фразеологический предлог на месте кого-либо выражает субъектно-объектные отношения. *Что бы сделал я **на месте** Левы, будь я секретарь райкома?* (А. Рыбаков). Фразеологический союз *с того места* как выражает временные отношения в сложноподчиненном предложении. ***С того места, как старика внесли в избу, началась одушевленная работа*** (Л. Толстой).

2 Структурная организация фразеологических единиц с компонентом место

Одним из дифференцирующих признаков фразеологизма как воспроизводимой единицы является постоянство его состава. Состав фразеологических единиц с компонентом место рассматривается нами с точки зрения составляющих их компонентов, типов структурных моделей и объема.

Объем фразеологизмов с компонентом место колеблется от двух до шести компонентов: *узкое место, злачное место, не к месту, ставить / поставить на место, с места в карьер, места не столь отдаленные, глаза на мокром месте, не сойти мне с этого места* и др. Все лексемы, образующие ФЕ с компонентом место, входят в активную лексику современного русского языка. Кроме существительного место, исследуемые фразеологизмы имеют в своей структуре слова практически всех частей речи. В образовании названных фразеологизмов участвуют глаголы в разных формах: инфинитивной, личной, деепри-

частной – *иметь место, сдвинуться с места, знать свое место; мокрого места не останется, не сходя с места* и др. Активны во фразеологизации прилагательные, причем, по нашим наблюдениям, только качественные в полной форме: *святое место, белое место, пустое место, голое место* и др. Компонентами исследуемых фразеологизмов могут становиться местоимения разных разрядов: указательные – *с того места как, не сойти мне с этого места*; притяжательные – *знать свое место, сидеть на своем месте*; личные – *умереть мне на месте, убей меня на месте гром* и др. Порядковые числительные являются компонентами ФЕ типа на первом месте, на десятом (двадцатом) месте. В одном фразеологизме обнаружен компонент-местоименное наречие: *места не столь отдаленные*. Редки в качестве компонентов существительные, так как обязательным компонентом рассматриваемых единиц является существительное место, второе же существительное встречается в ФЕ определенных моделей: *место под солнцем, душа не на месте, сердце не на месте*.

Компонентами мы считаем не только знаменательные слова, но и служебные: предлоги, союзы, частицы [20]. Они, наряду со знаменательными, участвуют в формировании значения ФЕ: *к месту, не к месту, с места в карьер, как на пустое место, ни с места, не место, сердце не на месте* и др.

В качестве воспроизводимой единицы фразеологический оборот всегда выступает как определенное структурное целое. С точки зрения синтаксической организации, фразеологизмы с компонентом-существительным место в массе своей делятся на три группы: 1) фразеологизмы, по структуре соответствующие предложно-падежным формам – *на месте, к месту*; 2) фразеологизмы, по структуре соответствующие словосочетанию: *больное место, взять с места, ставить / поставить на место*; 3) фразеологизмы, по структуре соответствующие предложению: *шишка на ровном месте, не сойти мне с этого места*. Непродуктивной для исследуемых единиц оказалась модель сочетания слов с сочинительной связью, например: *честь и место, к месту и не к месту*. В структуре фразеологизмов первой группы реализована форма косвенного падежа с каким-либо из предлогов: родительного – *с места*, дательного – *к месту*; винительного – *на место*, предложного – *на месте*. Разновидностью этой модели является структура, представляющая собой сочетание предложно-падежной формы с отрицательной частицей – *не к месту, ни с места*; а также сочетание отрицательной частицы с формой именительного падежа – *не место*. Фразеологизмы такого типа А. И. Смирницкий, применительно к английской фразеологии, называл одновершинными, отмечая таким образом наличие в их структуре одного семантически полнозначного компонента.

Фразеологизмы, по структуре соотносимые со словосочетанием, представлены двумя разновидностями: 1) восходящие к модели словосочетания с согласованием – *узкое место, святое место, пустое место*; 2) восходящие к модели словосочетания с управлением – *иметь место, уступить место, топтаться на месте, на месте преступления* и др.

Во фразеологизмах модели «прилагательное + существительное» грамматически стержневым компонентом является существительное, которое диктует формы согласуемому компоненту-прилагательному, нормативно находящемуся в препозиции. Обратный порядок слов может свидетельствовать о переносе смысловых акцентов или стилистической окрашенности предложения: *Хуже всего, что я сама сомневалась в своей правоте: рублевский старик нащупал-таки мое слабое место* (И. Грекова). *Баллистика была местом для меня слабым* (Б. Горбатов). *Жизнь постепенно обретала некую определенность, и подобное злачное место было новой власти ни к чему* (А. Митрофанов). *Андрей Антонович, будучи изгнан своим родителем из дома за тунеядство, нашел дом Егора Ивановича местом злачным, где в изобилии текли мед и молоко* (Н. Успенский).

Фразеологизмы второй разновидности имеют модели глагольного и именного словосочетания с управлением. В моделях с глагольным управлением стержневым компонентом, носителем грамматических признаков является глагол, компонент-существительное место имеет форму, предопределяемую синтаксическими свойствами глагола: *ставить / поставить на место, уступить / уступить место, не находить себе места, взять с места* и др. В моделях с именным управлением компонент-существительное место является грамматически главным, управляющим, другое существительное с предлогом или без предлога – управляемым: *место под солнцем, на месте преступления*.

Фразеологизмы, соотносимые по структуре с предложением, имеют модели простых двусоставных и односоставных предложений, а также модели придаточных частей сложноподчиненных предложений: *душа не на месте, убей меня на месте гром, не сойти мне с этого места, провалиться мне на этом месте, чтоб мне провалиться на (этом) месте* и др.

3 Типы варьирования фразеологических единиц с компонентом *место*

Проблема вариантности продолжает оставаться актуальной в современной лингвистике, так как, по мнению многих ученых, вариантность является «одним из важнейших условий развития языка» [22], «способом существования и функционирования всех единиц языка» [18]. Фразеологический фонд русского языка дает богатейший материал для исследования данных фактов, поскольку сверхсловные номинатив-

ные единицы обладают широким диапазоном варьирования.

Несмотря на то, что одним из дифференциальных признаков фразеологизмов является устойчивость компонентного состава, многие ФЕ русского языка способны к структурному варьированию. «Данный процесс отражает количественные (временные), спорадические изменения компонентного состава, которые зачастую не приводят к качественным преобразованиям фразеологизмов» [20]. Под варьированием мы понимаем языковой процесс, при котором внешнее видоизменение структуры языковой единицы не приводит к нарушению ее семантического тождества. В работах отечественных лингвистов описаны типы варьирования структуры ФЕ: компонентное, количественное, морфологическое, морфемное, синтаксическое, фонетическое, комбинированное.

Наиболее типичным для исследуемых единиц оказалось компонентное варьирование, при котором происходит замена одного из компонентов, не приводящая к изменению количественного состава фразеологизма и не разрушающая его семантического тождества. Компонентное варьирование может быть представлено: а) варьированием согласуемого компонента в единицах модели «согласуемый компонент + существительное»: *слабое / уязвимое место*; б) варьированием глагольного компонента в единицах модели «глагол + существительное с предлогом или без предлога»: *задеть / затронуть за больное место. Но в такой системе отопления было уязвимое место* (Ю. Сенкевич). *Хуже всего, что я сама сомневалась в своей правоте: рублевский старик нащупал-таки мое слабое место* (И. Грекова). *Малинин, когда считал, что без этого не обойдешься, не боялся портить отношения и доставлять неприятности, но без нужды задевать людей за больное место не любил* (К. Симонов). *Затронутый за больное место, Нежданов уже не мог довериться по-прежнему* (И. Тургенев). *Нет, ты меня за это мое, за больное место не тронь!* (М. Горький).

Количественное варьирование заключается в сокращении компонентного состава и также не влечет за собой изменения фразеологического значения: *не находить <себе> места; на <своем> месте; знать <свое> место; стоять на <одном> месте; поставить на <свое> место; указать <свое> место. И дни для Рогули словно стояли на одном месте* (В. Белов). *Изнутри меня заливала мелодия детства, на которой выросло мое поколение, она никогда не давала падать духом: Нам ли стоять на месте? В своих дерзаниях всегда мы правы...* (Л. Гурченко). *Было ясно, как день, что человек томился и не находил места, быть может, боролся с собой* (А. Чехов). *Мы увидим, как пришлось ему метаться, извиваться, теряться и не находить себе места среди людей, событий, движений и течений* (Н. Суханов).

Морфемное варьирование в исследуемых

ФЕ встречается реже, чем компонентное и количественное. Однако оно также представлено несколькими видами: 1) варьирование префикса в глагольном компоненте: *уложить / положить на место*; 2) варьирование суффиксов именно этого компонента: *теплое место / тепленькое место / тепленькое местечко*. **Уложить на месте** *стотысячную армию ему ничем было* (С. Ковалевская). *У иных одно лицо сделано величиною в аршин (из мрамора, из металла), причем усы, как бычачьи рога, стремятся вас запороть, положить на месте* (Г. Успенский). *Словом, отделись он от меня, то, мечтал я, Бубе нашлось бы **теплое местечко** в жизни* (А. Ким). *Кто-то стремился после окончания института получить хорошее место, побыстрее в партию вступить... В партию я не бежал, **тепленькое место** мне не нужно было, и деньги мне не нужны были* (А. Сотников). *А когда Касьянов попытался навести в своем правительственном доме порядок, отстранил Наздратенку, то последнего вернули на **теплое место*** (А. Архангельский). **Тепленькое местечко** *досталось: за триста тысяч и десяти фунтов золота со всех шахт не взяли* (Д. Мамин-Сибиряк).

Синтаксическое варьирование для фразеологизмов с компонентом *место* связано с изменением порядка следования компонентов единицы, а также в контактном или дистантном их расположении. Этот тип варьирования характерен в основном для морфологически изменяемых единиц, прежде всего предметных и процессуальных. *Студент медицины... потом угодил как-то в **не столь отдаленные места**, затем сделался аптекарским гезелем* (П. Боборыкин). *Вместо синих морей попал юноша в **места не столь отдаленные*** (И. Калмыкова). *Нужно, наконец, **поставить** эту барышню **на место**, заявив, что от комиссара ничего не скроется ...* (К. Федин). *Я, конечно, не о Риге говорю – этих полицеев неумных давно надо **поставить на место*** (З. Прилепин).

Комбинированное варьирование проявляется в том, что в одной ФЕ наблюдается реализация одновременно разных типов варьирования. Зачастую это одновременное варьирование глагольного и именного компонентов. При замене компонента существительного происходит морфологическое варьирование – изменение формы падежа и появление служебных компонентов (предлогов, частиц). В нашем материале в комбинированном варьировании одновременно представлены два типа: количественное и морфологическое: *мокрое место останется / мокрого места не останется. Он знал, что от него только **мокрое место останется**, если слухи о чем-нибудь дойдут до ушей графа* (А. Ладинский). *Женщин не бьют, но я ее изувечу... **мокрого места не останется!*** (А. Чехов).

Анализ собранного материала свидетельствует о том, что лексема *место* обладает в русском языке высокой фразеологической активностью,

она является компонентом фразеологизмов практически всех семантико-грамматических классов, за исключением класса единиц с количественной семантикой и класса фразеологических частиц.

Структура ФЕ с компонентом *место* разнообразна: предложно-падежные формы, словосочетания, сочиненные ряды словоформ, предложения, части предложений. Исследуемые фразеологизмы подвержены разным типам варьирования. Наиболее продуктивным оказалось компонентное варьирование, что объясняется раздельнооформленностью единиц. Рассмотренные варианты ФЕ с компонентом *место* не утрачивают семантического, грамматического и функционального тождества. Они сосуществуют в языке и речи, употребляются как соответствующие нормам русского языка.

Фразеологизмы с компонентом *место* характеризуются широким семантическим спектром и служат наименованием различных сторон жизни и деятельности человека.

#### Библиографический список

- 1 Абрамова А. Г. Фразеологические единицы с компонентами-соматизмами в разноструктурных языках (на материале русского и чувашского языков): дис. ... канд. филол. наук / А. Г. Абрамова. – Чебоксары, 2005.
- 2 Авалиани Ю. Ю. Понятие структурообразовательной типологии фразеологических единиц / Ю. Ю. Авалиани // Актуальные вопросы фразеологии: материалы XXV науч. конф. профес.-преподават. состава. – Самарканд: СамГУ, 1968.
- 3 Богатырева Е. Н. Семантическая структура и структурно-семантическая моделированность фразеологических единиц с компонентами-наименованиями воды и водоемов в современном русском языке: дис. ... канд. филол. наук / Е. Н. Богатырева. – Кострома, 2015.
- 4 Габрик Е. Ф. Структурно-семантические свойства фразеологических единиц с фразеобразующим компонентом-именем в форме предложного падежа: дис. ...канд. филол. наук / Е. Ф. Габрик. – Челябинск, 1998.
- 5 Голощапова Т. Г. Языковые свойства фразеологизмов моделей с творительным фразеобразующим: дис. ...канд. филол. наук / Т. Г. Голощапова. – Челябинск, 1986.
- 6 Григорьева Е. А. Структурные, семантические и синтаксические свойства фразеологизмов с компонентом-числительным и его омонимами: дис. ... канд. филол. наук / Е. А. Григорьева. – Челябинск, 1991.
- 7 Ермакова Е. Н. Проблема семантического тождества процессуальных фразеологизмов и их предметных дериватов / Е. Н. Ермакова // Вестник Костромского государственного университета им. А.Н.Некрасова. – 2005. – Т. 11. – № 12. – С. 139–143.
- 8 Иванова Е. Е. Структурно-семантические свойства фразеологизмов с компонентом-глаголом движения: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Е. Е. Иванова. – Орел, 1991.
- 9 Кабыш В. И. Структурные и семантические свойства фразеологизмов с компонентами *брать/взять*: дис. ... канд. филол. наук / В. И. Кабыш. – Тюмень, 2003.
- 10 Казачук И. Г. Семантические и структурные свойства конструкций с управлением процессуальных фразеологизмов категории отношения в русском языке: дис. ... докт. филол. наук / И. Г. Казачук. – Челябинск, 2011.
- 11 Кононова А. А. Структура, значение и функционирование фразеологических единиц с фразеобразующим компонентом-местоимением: автореф. дис. ... канд. филол. наук / А. А. Кононова. – Москва, 1974.
- 12 Лоскутова Т. Н. Концепты «жизнь–смерть», вербализованные лексемами и фразеологическими единицами

русского языка, в лингвокультурологическом аспекте: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Т. Н. Лоскутова. – Челябинск, 2009.

13 Малафеева Е. Р. Семантическая структура фразеологизмов с компонентом-зоонимом в современном русском литературном языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Е. Р. Малафеева. – Ленинград, 1989.

14 Павлова Н. А. Структурно-семантические свойства фразеологизмов модели «предлог + (согласуемое слово) + существительное в форме дательного падежа» в современном русском языке: дис. ... канд. филол. наук / Н. А. Павлова. – Ленинград: ЛГПИ им. А.И.Герцена, 1978.

15 Помыкалова Т. Е. Языковые свойства фразеологизмов генитивной модели в современном русском языке: дис. ... канд. филол. наук / Т. Е. Помыкалова. – Челябинск, 1985.

16 Ратушная Е. Р. Семантическая структура качественно-обстоятельственных фразеологизмов с компонентом-зоонимом в современном русском языке и механизм ее формирования / Е. Р. Ратушная // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – Серия 3. Филология. – 1997. – № 2. – С. 78–90.

17 Свиридова А. В. Семантические и грамматические свойства процессуальных фразеологических единиц с компонентом не: дис. ... канд. филол. наук / А. В. Свиридова. – Челябинск, 1995.

18 Солнцев В. М. Вариативность как общее свойство языковой системы / В. М. Солнцев // Вопросы языкознания, 1982. – № 2. – С. 31–42.

19 Соловьева А. Д. Фразеологические единицы с фразеобразующим компонентом-существительным в форме винительного падежа: дис. ... канд. филол. наук / А. Д. Соловьева. – Челябинск, 1976.

20 Структурно-семантические свойства русских фразеологизмов / под ред. А. М. Чепасовой. – Челябинск: ЧГПУ, 2002.

21 Усачева Н. Б. Структурные и семантические свойства фразеологизмов с компонентом иметь / Н. Б. Усачева. – Волгоград, 1998.

22 Филин Ф. П. О структуре современного русского литературного языка / Ф. П. Филин // Вопросы языкознания, 1973. – № 2. – С. 3–12.

23 Фразеологический словарь русского литературного языка: в 2 т. / под ред. А. И. Федорова. – Новосибирск: Наука, 1991.

24 Фразеологический словарь русского языка / под ред. А. И. Молоткова. – 3-е изд. – Москва: Рус. яз., 1978.

25 Чепасова А. М. Конструкция глагол + возвратное местоимение в современном русском языке / А. М. Чепасова. – Челябинск, 2016.

26 Чепасова А. М. Семантические и грамматические свойства фразеологизмов / А. М. Чепасова. – Челябинск, 1983.

27 Шведова Н. В. Фразеологизмы с компонентами «бог» и «черт» в современном русском языке: дис. ... канд. филол. наук / Н. В. Шведова. – Курган, 2004.

28 Шубарчик И. В. Семантические и грамматические свойства фразеологизмов с компонентом-прилагательным (на материале произведений писателей конца XIX - начала XX веков): дис. ... канд. филол. наук / И. В. Шубарчик. – Челябинск, 2003.

29 Шумилова Г. Г. Семантико-синтаксические свойства фразеологизмов модели «НЕ или НИ» + падежная форма существительного в современном русском языке: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Г. Г. Шумилова. – Саратов, 1982.

30 Эмирова А. М. Некоторые актуальные вопросы современной русской фразеологии / А. М. Эмирова. – Самарканд: СамГУ, 1972.

#### References

1 Abramova A. G. Frazеологические единицы с компонентами-somatizmami v raznostrukturykh yazykakh (na materiale russkogo i chuvashskogo yazykov). Chelobokary. 2005.

2 Avaliani Yu. Yu. Ponyatie strukturoobrazovatel'noy tipologii frazeologicheskikh edinic. Actual questions of phraseology. Samarkand: SamGU. 1968.

3 Bogatyreva E. N Semanticheskaya struktura i struktumno-

semanticheskaya modelirovannost' frazeologicheskikh edinic s komponentami-naimenovaniyami vody i vodoyomov v sovremennom russkom yazyke. Kostroma. 2015.

4 Gabrik E. F. Strukturno-semanticheskie svojstva frazeologicheskikh edinic s frazообразующим компонентом-именем в форме предложного падежа. Chelyabinsk. 1998.

5 Goloshchapova T. G. Yazykovye svojstva frazeologizmov modelej s tvoritel'nykh frazообразующим. Chelyabinsk. 1986.

6 Grigor'eva E. A. Strukturnye, semanticheskie i sintaksicheskie svojstva frazeologizmov s komponentom-chislitel'nykh i ego omonimami. Chelyabinsk. 1991.

7 Ermakova E. N. Problema semanticheskogo tozhdestva processual'nykh frazeologizmov i ih predmetnykh derivatov. Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. N. Nekrasova. 2005. Vol. 11. No.12, pp. 139–143.

8 Ivanova E. E. Strukturno-semanticheskie svojstva frazeologizmov s komponentom-glagolom dvizheniya. Orel. 1991.

9 Kabysh V. I. Strukturnye i semanticheskie svojstva frazeologizmov s komponentami brat'vzyat'. Tyumen'. 2003.

10 Kazachuk I. G. Semanticheskie i strukturnye svojstva konstrukcij s upravleniem processual'nykh frazeologizmov kategorii otnoшeniya v russkom yazyke. Chelyabinsk. 2011.

11 Kononova A. A. Struktura, znachenie i funkcionirovanie frazeologicheskikh edinic s frazообразующим компонентом-mestoimeniem. Moscow. 1974.

12 Loskutova T. N. Koncepty «zhizn'-smert'», verbalizovannyye leksemami i frazeologicheskimi edinicami russkogo yazyka, v lingvokul'turologicheskom aspekte. Chelyabinsk. 2009.

13 Malafeeva E. R. Semanticheskaya struktura frazeologizmov s komponentom-zоонимом в современном русском литературном языке. Leningrad. 1989.

14 Pavlova N. A. Strukturno-semanticheskie svojstva frazeologizmov modeli "predlog + (soglasuemoe slovo) + sushchestvitel'noe в форме datel'nogo padezha" в современном русском языке. Leningrad: LGPI im. A. I. Gercena. 1978.

15 Pomykalova T. E. Yazykovye svojstva frazeologizmov genitivnoy modeli в современном русском языке. Chelyabinsk. 1985.

16 Ratushnaya E. R. Semanticheskaya struktura kachestvenno-obstoyatel'stvennykh frazeologizmov s komponentom-zоонимом в современном русском языке i mekhanizm ee formirovaniya. Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Series 3. Filologiya. 1997. No.2, pp. 78–90.

17 Sviridova A. V. Semanticheskie i grammaticheskie svojstva processual'nykh frazeologicheskikh edinic s komponentom ne. Chelyabinsk. 1995.

18 Solncev V. M. Variativnost' kakobshcheesvojstvovoyazykovoj sistemy. Voprosy yazykoznanija. 1982. No 2, pp. 31–42.

19 Solov'eva A. D. Frazеологические единицы с frazообразующим компонентом-sushchestvitel'nykh в форме vinitel'nogo padezha. Chelyabinsk. 1976.

20 Chepasova A. M. Strukturno-semanticheskie svojstva russkikh frazeologizmov. Chelyabinsk: ChGPU. 2002.

21 Usacheva N. B. Strukturnye i grammaticheskie svojstva frazeologizmov s komponentom 'imet'. Volgograd. 1998.

22 Filin F. P. O strukture sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka. Voprosy yazykoznanija. 1973. No. 2, pp. 3–12.

23 Fedorov A. I. Frazеологический словарь русского литературного языка. V 2 vol. Novosibirsk: Nauka. 1991.

24 Molotov A. I. Frazеологический словарь русского языка. Moscow: Rus. yaz. 1978.

25 Chepasova A. M. Konstrukciya glagol + vozvratnoe mestoimenie в современном русском языке. Chelyabinsk. 2016.

26 Chepasova A. M. Semanticheskie i grammaticheskie svojstva frazeologizmov. Chelyabinsk. 1983.

27 Shvedova N. V. Frazеологизмы с компонентами «бог» и «черт» в современном русском языке. Kurgan. 2004.

28 Shubarchik I. V. Semanticheskie i grammaticheskie svojstva frazeologizmov s komponentom-prilagatel'nykh (na materiale proizvedenij pisatelej konca XIX - nachala XX vekov). Chelyabinsk. 2003.

29 Shumilova G. G. Semantiko-sintaksicheskie svojstva

*frazeologizmov modeli «NE ili NI» + padezhnaya forma sushchestvitel'nogo v sovremenom russkom yazyke. Saratov. 1982.*

30 Emirova A. M. *Nekotorye aktual'nye voprosy sovremennoj russkoj frazeologii. Samarkand: SamGU. 1972.*

УДК 80(08)

**Е. Р. Ратушная, А. В. Уткина**  
*Курганский государственный университет,  
Курган*

## **ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ СО ЗНАЧЕНИЕМ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА В ТВОРЧЕСТВЕ Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО (НА МАТЕРИАЛЕ РОМАНОВ «ИДИОТ», «ПРЕСТУПЛЕНИЕ И НАКАЗАНИЕ», «БРАТЬЯ КАРАМАЗОВЫ»)**

**Аннотация.** В статье рассматриваются семантические группы процессуальных фразеологизмов, обозначающих различную деятельность человека, в романах Ф. М. Достоевского «Идиот», «Преступление и наказание», «Братья Карамазовы». Фразеологизмы объединяются в четыре семантические группы, обозначающие поступки, поведение человека; речевую деятельность; мыслительную (интеллектуальную) деятельность; социальную деятельность. Отмечено преобладание разговорных и просторечных фразеологических единиц, использующихся в устной речи и выступающих в качестве одного из средств речевой характеристики персонажей. Процессуальные фразеологизмы в романах Достоевского выполняют оценочно-характеризующую функцию, образно и ярко передают отношение субъекта речи к действиям героев произведений и являются важнейшим компонентом идиостиля писателя.

**Ключевые слова:** процессуальный фразеологизм, идиостиль, семантико-грамматический класс, семантическая группа.

**Е. R. Ratushnaya, A. V. Utkina**  
*Kurgan state University, Kurgan*

## **PROCEDURAL PHRASEOLOGICAL UNITS WITH MEANING OF HUMAN ACTIVITY IN WORK OF F. M. DOSTOEVSKIY (BASED ON NOVELS “IDIOT”, “CRIME AND PUNISHMENT”, “KARAMAZOV BROTHERS»)**

**Abstract.** The article deals with the semantic groups of procedural phraseological units denoting different human activities in the novels

of F. M. Dostoevskiy “Idiot”, “Crime and punishment”, “Karamazov brothers”. Phraseological units are united in four semantic groups, denoting actions, human behavior; speech activity; mental (intellectual) activity; social activity. The predominance of colloquial phraseological units and phraseological units used in oral speech and acting as one of the means of speech characteristics of the characters is noted. Procedural phraseological units in Dostoevsky's novels perform an evaluative and characterizing function, convey the attitude of the subject of speech to the actions of the heroes of the works figuratively and vividly and are the most important component of the writer's individual style.

**Keywords:** procedural phraseology, individual style, semantic-grammatical class, semantic group.

Фразеологизмы в творчестве Ф. М. Достоевского являются одной из важнейших составляющих идиостиля писателя. Фразеологические единицы активно используются как в авторской речи, так и в речи героев его произведений, характеризуют особенности внутреннего мира действующих лиц, их поведение и состояние.

В романах Ф. М. Достоевского функционируют фразеологизмы, принадлежащие к различным семантико-грамматическим классам: предметные, процессуальные, качественно-обстоятельственные, призначные, количественные, модальные и грамматические (по классификации А. М. Чепасовой). Как показал проведенный нами количественно-статистический анализ, процессуальные фразеологизмы – один из наиболее представленных и частотных семантико-грамматических классов.

Объектом исследования в данной статье являются процессуальные фразеологизмы, обозначающие деятельность человека (80 фразеологизмов, которые представлены 127 употреблениями в текстах романов). Названные фразеологические единицы содержат в своей семантической структуре категориальную сему «процесс» и субкатегориальную сему «деятельность», которая уточняется и конкретизируется различными групповыми семами, указывающими на определенный вид деятельности человека. В соответствии с групповым значением фразеологизмы объединяются в 4 семантические группы.

К первой группе относятся фразеологические единицы, обозначающие поступки, поведение человека (35 фразеологизмов). Поведение – это комплекс поступков человека, которые он совершает в течение продолжительного периода времени в определенных условиях. В исследуемых произведениях способ поведения человека, оказавшегося в определенной жизненной ситуации, характеризуется часто иронически, например: *ходить на цыпочках* – «Разг. Ирон. Заискивать перед кем-либо»; *хвататься за соломинку* – «Разг. Ирон. Будучи растерянным в тяжелой ситуации, поспешно искать спасения, прибегая к крайнему

средству, которое помочь не может»; *проносить мимо носу* – «Прост. Ирон. Упускать что-либо, не уметь воспользоваться чем-либо»; *из кожи (вон) лезть* – «Разг. Ирон. Стараться изо всех сил, усердствовать». Например:

*А ныне: на цыпочках ходят, детей унимают* («Преступление и наказание»).

*И за соломинку ведь хватаются!* («Преступление и наказание»).

*Я из кожи лез вчера с ними и тебя поджидал* («Преступление и наказание»).

*Гм... да... всё в руках человека, и всё-то он мимо носу проносит* («Преступление и наказание»).

Фразеологизмы в произведениях Ф. М. Достоевского часто обозначают неблагоприятное поведение человека либо характеризуют человека легкомысленного, неосторожного, который по своей вине попадает в неприятные ситуации: *дать маху* – «допустить ошибку, промах»; *попутал грех* – «Прост. Кто-либо поддался соблазну сделать что-либо предосудительное»; *свалить дурака* – «вести себя легкомысленно, несерьезно; поступать не так, как следует»; *попасть впросак* – «оказываться в неприятном, неловком положении из-за своей оплошности или неосведомленности»; *отбиться от рук* – «перестать подчиняться кому-то, слушать кого-либо». Например:

*И вообще с самого замужества сестры Коля почти совсем отбилась от рук* («Идиот»).

*Что даже сам поэт, может быть, попал впросак и принял эту злобу за слезы умиления* («Идиот»).

*Ты тут маху дала, своего глупенького женского маху!* («Идиот»).

Поведение человека может позитивно оцениваться окружающими как правильное, соответствующее ситуации: *знать свое место* – «держаться соответственно своему положению»; *знать цену* – «правильно оценивать свои возможности, достоинства»; *не потерять головы* – «знать, как поступить в трудном положении, ситуации». Положительную оценку также получает поведение человека, который мужественно переносит до конца испытания, трудности и готов взять на себя полную ответственность: *испить чашу, ручаться головой*. Например:

*И его многие ценили именно за то, что он всегда знал свое место* («Идиот»).

*Вследствие чего и знал себе цену* («Идиот»).

*Стал убеждать ее, чтобы она повинулась, головой ручаясь за доброту Марьи Ивановны* («Братья Карамазовы»)

*Он должен теперь испить еще эту ужасную чашу, и, главное, в такую минуту!* («Идиот»).

*Этот хоть и не потерял головы и смелости, но видимо, был озадачен сильно* («Идиот»).

Процессуальные фразеологизмы могут иметь сложную семантическую структуру, совмещая значение деятельности и психического состояния, которое проявляется в поведении человека.

Данное явление семантической переходности обусловлено тем, что между фразеологизмами со значением деятельности и состояния нет жестких границ [5; 6]. Например, *смотреть во все глаза* – «быть очень внимательным, бдительным, осторожным, ничего не упуская из вида»; *собираться с духом* – «превозмогая в себе страх, решиться на что-либо». Например:

*Та отскочила в испуге, хотела было что-то сказать, но как будто не смогла и смотрела на него во все глаза* («Преступление и наказание»).

*Она переждала немного, как бы собираться с духом или стараясь разогнать досаду* («Идиот»).

К переходным единицам относятся также фразеологизмы, обозначающие недействительное состояние, или состояние безделья, бездействия (*считать ворон*). Например:

*Почему она одна, Лизавета Прокофьевна, осуждена обо всех заботиться, всё замечать и предугадывать, а все прочие – одних ворон считать?»* («Идиот»).

Во вторую семантическую группу входят фразеологизмы (12 единиц), обозначающие речевую (коммуникативную) деятельность, которая представляет собой сложную систему взаимоотношений человека с окружающими людьми. Речевая деятельность, реализуемая в процессе коммуникации, тесно взаимосвязана с психологической природой общения и играет огромную роль в жизни человека. Фразеологизмы, входящие в эту группу, ярко раскрывают особенности взаимодействия персонажей, показывают их отношение друг к другу. Большинство фразеологизмов имеют негативную коннотацию, многие являются стилистически сниженными, просторечными. Например: *языком колотить* – «Разг. Пустословить»; *язык развязался* – «Разг. Ирон. Кто-то начинает очень много безостановочно говорить, становится болтливым»; *открывать Америку* – «говорить, объявлять о том, что всем давно известно»; *языком не пошевелить* – «кто-либо не решается, не может сказать что-либо»; *пороть ахинею* – «Груб. Прост. Говорить глупости»; *проглотить язык* – «замолчать, перестать говорить»; *петь Лазаря* – «жаловаться на свою судьбу, плакаться». Например:

*Чтобы только глядеть на кого-нибудь и о чем-нибудь языком колотить* («Идиот»).

*Старуха побежала за ним, язык ее развязался* («Преступление и наказание»).

*Не пьян ведь, а какую ахинею порет!* («Братья Карамазовы»)

*Всем только одно было и есть на свете, чтобы смотреть на вашу бородавку... хотя бы вы при этом открыли Америку* («Идиот»)

*«Этому тоже надо Лазаря петь, – думал он, бледнее и с постукивающим сердцем, – и натуральнее петь...»* («Преступление и наказание»).

В исследуемых романах отмечается высокая частотность фразеологизма *биться об заклад* (26 употреблений) в значении «спорить с обя-



зательством оплатить проигрыш, выражать уверенность в своей правоте». Во времена Ф. М. Достоевского этот фразеологизм был очень распространенным, так как залог часто применялся для обеспечения денежных обязательств. Закладом на Руси называли всякое вещественное обеспечение в верности уплаты займа или иного обязательства, залог, а также пари, спор на выигрыш или саму ставку. Биться означало «держаться пари, спорить» [7].

Например:

– **Об заклад** *готов биться, что так, – подхватил с чрезвычайно довольным видом красносносый чиновник* («Идиот»).

– **И бьюсь об заклад**, *предполагаете, что я к вам теперь подольщаюсь!* («Преступление и наказание»).

*Она бьется со мной об заклад, что через две недели будет кадриль танцевать* («Братья Карамазовы»).

В третью семантическую группу входят 10 фразеологизмов, обозначающих мыслительную (интеллектуальную) деятельность человека:

*собираться с мыслями* – «сосредоточиться на чем-либо, пытаться обдумать, решить что-либо»;

*схватывать на лету* – «быстро, легко понимать»;

*шевелить мозгами* – «Прост. Соображать, думать»;

*давать отчет* – «понимать, полностью осознавать что-либо»;

*не давать отчета* – «не понимать, не полностью осознавать что-либо»;

*мысль осенила* – «возникла идея, как что-либо сделать»;

*приходить в голову* – «возникать, появляться в сознании кого-либо»;

*ум за разум заходит* – «Разг. Ирон. Теряет способность рассуждать, действовать разумно»;

*мысль наклевывается* – «о возникающей, зарождающейся мысли».

Например:

*Востренький ум Николая Парфеновича схватывал на лету и понимал всякое указание* («Братья Карамазовы»).

Одна новая, внезапная идея пришла ему в голову («Идиот»).

– А знаете, что мне пришло в голову, – *сказал я* («Идиот»).

Всё в нем в эту минуту было как-то разбросано и кипело в беспорядке, так что он и с мыслями собраться не мог («Идиот»).

– **Черт возьми, у меня с этим делом ум за разум заходит** («Преступление и наказание»).

*Он объявил, впрочем, что хотя всё помнит, но мало может удовлетворительно объяснить, потому что во многом не давал себе отчета* («Идиот»).

В четвертую группу входят фразеологизмы, обозначающие социальную деятельность человека (19 единиц).

В романах Ф. М. Достоевского используются фразеологизмы, передающие различные виды социальной деятельности персонажей, например: *на бобах остаться (сидеть)* – «оставаться без того, на что рассчитывал, оставаться без средств к существованию»; *голову приклонить* – «найти кров, приютиться»; *вылететь в трубу* – «совсем разориться, остаться без денег»; *висеть на волоске* – «оказываться в опасности, под угрозой гибели»; *дойти до черты* – «Разг. Экспресс. Оказаться в предельно тяжелом положении»; *быть в малине* – «быть в выигрыше, получать удовольствие от чего-либо»; *пойти (отдать) под красную шапку* – «Устар. В солдаты пойти или отдавать»; *по головке не погладят* – «не оставят без наказания, привлечения к ответственности»; *знать свое дело* – «Разг. Экспресс. Умело справляться с работой, быть хорошим мастером, специалистом»; *носить рога* – «Ирон. Быть жертвой супружеской неверности» и другие.

Например:

*Вот и сели теперь на бобах, среди улицы* («Идиот»).

*А ведь Сонечка-то, пожалуй, сегодня и сама обанкрутится, потому тот же риск, охота по красному зверю... золотопромышленность... вот они все, стало быть, и на бобах завтра без моих-то денег... Ай да Соня!* («Преступление и наказание»).

*Если удостоите чести выбрать в секунданты, то за вас готов и под красную шапку* («Идиот»).

*Я ведь потому, что, во-первых, однофамилец, и может быть, даже родственник, а во-вторых, не знает, где голову приклонить* («Идиот»).

*И, вдруг, полный пас, всё в трубу вылетело* («Идиот»).

Таким образом, в романах Ф. М. Достоевского «Идиот», «Преступление и наказание», «Братья Карамазовы» активно используются процессуальные фразеологизмы, обозначающие разнообразную деятельность персонажей. Фразеологические единицы образно характеризуют поступки и поведение человека, обозначают и оценивают его мыслительную, речевую и социальную деятельность. Большинство фразеологизмов выражает негативное отношение к какой-либо деятельности персонажей, передает ироническое или резко отрицательное отношение субъекта речи к поведению окружающих людей. Многие фразеологические единицы являются стилистически сниженными, разговорно-просторечными, что обусловлено их преимущественным использованием в непринужденной устной речи, в диалоге героев романов. Фразеологизмы служат одним из ярких средств речевой характеристики персонажей, функционируют в авторской речи и выполняют оценочно-характеризирующую функцию.

#### Библиографический список

- 1 Ермакова Е. Н. Проблема семантического тождества процессуальных фразеологизмов и их предметных дериватов / Е. Н. Ермакова // Вестник Костромского государственного университета им. А. Н. Некрасова. – 2005. – Т. 11. – № 12. – С. 139–143.
- 2 Ермакова Е. Н. Специфика деривационного пространства «лицо, производящее действие» / Е. Н. Ермакова, Н. Н. Зольникова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2015. – № 2. – С. 232–239.
- 3 Ермакова Е. Н. Фразеологические единицы русского и английского языков как средство выражения прошедшего времени / Е. Н. Ермакова, А. А. Гречина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2014. – № 5. – С. 235–244.
- 4 Казачук И. Г. Процессуальные фразеологизмы русского языка (категории бытия и отношения) / И. Г. Казачук. – Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2004. – 310 с.
- 5 Малафеева Е. Р. Семантическая структура фразеологизмов с компонентом-зоонимом в современном русском литературном языке: дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Е. Р. Малафеева. – Челябинск, 1989. – 231 с.
- 6 Ратушная Е. Р. Явления семантической переходности среди процессуальных фразеологизмов с компонентом-зоонимом / Е. Р. Ратушная // Ядерно-периферийные отношения в области лексики и фразеологии : тез. докл. Республ. межвуз. науч. конф. – Ч. 2. – Новгород, 1991. – С. 60–62.
- 7 Сборник энциклопедий и словарей русского языка [Электронный ресурс]. – Сайт: DicList.ru, 2014–2018. – Режим доступа: [http://diclist.ru/slovar/frazeologizmov/b/bitsja\\_ob\\_zaklad.html](http://diclist.ru/slovar/frazeologizmov/b/bitsja_ob_zaklad.html) свободный (дата обращения: 29.11.2018).
- 8 Чепасова А. М. Семантико-грамматические классы русских фразеологизмов / А. М. Чепасова. – Челябинск, 2006. – 143 с.

#### References

- 1 Ermakova E. N. Problema semanticheskogo tozhdestva processual'nyh frazeologizmov i ih predmetnyh derivatov. Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. N. Nekrasova. 2005. Vol. 11. No. 12, pp. 139–143.
- 2 Ermakova E. N. Specifika derivacionnogo prostranstva «lico, proizvodiyashchee dejstvie». Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2015. No. 2, pp. 232–239.
- 3 Ermakova E. N. Frazeologicheskie edinicy russkogo i anglijskogo yazykov kak sredstvo vyrazheniya proshedshego vremeni. Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2014. No. 5, pp. 235–244.
- 4 Kazachuk I. G. Processual'nye frazeologizmy russkogo yazyka (kategorii bytiya i otnosheniya). Chelyabinsk: Izd-vo ChGPU. 2004. 310p.
- 5 Malafeeva E. R. Semanticheskaya struktura frazeologizmov s komponentom-zoonimom v sovremennom russkom literaturnom yazyke. Chelyabinsk. 1989. 231p.
- 6 Ratushnaya E. R. Yavleniya semanticheskoy perekhodnosti sredi processual'nyh frazeologizmov s komponentom-zoonimom. Yaderno-periferijnye otnosheniya v oblasti leksiki i frazeologii. P. 2. Novgorod. 1991, pp. 60–62.
- 7 Chepasova A. M. Semantiko-grammaticheskie klassy russkih frazeologizmov. Chelyabinsk. 2006. 143 p.

УДК 82-311.2

**В. Ю. Торстенссон**  
**Институт гуманитарных и социальных наук, Назарбаев Университет, Нур-Султан, Казахстан**

## О СУДЬБЕ СЛОВ И ВЕЩЕЙ: ЗАДАЧА ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ В РОМАНЕ-ИДИЛЛИИ АЛЕКСАНДРА ЧУДАКОВА «ЛОЖИТСЯ МГЛА НА СТАРЫЕ СТУПЕНИ»

**Аннотация.** В статье исследуется проблема сохранения культурной памяти. Источником исследования является роман-идиллия Александра Чудакова «Ложится мгла на старые ступени». В книге представлена широкая панорама жизни русской интеллигенции 1940-1950-х годов 20 века. Роман исследован в свете концепции идиллического хронотопа М. М. Бахтина. На основе глубокого анализа хронотопа и персонажей романа автор рассматривает проблему передачи культурного опыта молодому поколению. Особое внимание уделяется понятию «слово» и его роли в передаче культурного кода.

**Ключевые слова:** роман-идиллия, хронотоп, русская интеллигенция, культурная память, ноосфера, «Слово».

**V. J. Thorstensson**  
**Institute of humanitarian and social sciences, Nazarbayev University, Nur-Sultan, Kazakhstan**

## ON THE SURVIVAL OF WORDS AND THINGS: THE TASK OF THE INTELLIGENTSIA IN ALEXANDER CHUDAKOV'S NOVEL-IDYLL "A GLOOM IS CAST UPON THE ANCIENT STEPS"

**Abstract.** The article investigates the problem of preserving the cultural memory. The source of the research is Alexander Chudakov's novel-idyll "A Gloom is Cast Upon the Ancient Steps". The book presents a wide panorama of the life of the Russian intelligentsia during 1940s - 1950s of the 20<sup>th</sup> century. The novel is investigated in terms of Bakhtin's concept of the idyllic chronotope. On the basis of the profound analysis of the novel's chronotope and characters the author looks into the problem of transmitting cultural experience to younger generations. Special attention is given to the concept «word» and its role in conveying the cultural code.

**Keywords:** novel-idyll, chronotope, Russian intelligentsia, cultural memory, noosphere, "Word".

Alexander Chudakov (1938–2005), is a renowned literary scholar, known primarily for his monumental studies of Chekhov's art. Chudakov's only work of fiction, the novel-idyll *A Gloom is Cast Upon the Ancient Steps* (the original Russian title is *Ложится мгла на старые ступени*) was first published in the October 2000 book of the journal *Znamia*. In 2001, the novel was short-listed for the Russian Booker prize that, that year, went to Ludmila Ulitskaya for the novel *Kukotsky Case*.<sup>1</sup> However, in 2011, Chudakov was awarded the Russian "Booker of the Decade" prize for this novel (posthumously).<sup>2</sup> In 2013, a new edition of the novel, accompanied with selections from Chudakov's letters, memoirs and diaries, and prepared by Marietta Chudakova, the author's wife and a prominent scholar and activist, came out.

*A Gloom is Cast Upon the Ancient Steps* is set primarily in the town of Chebachink in northern Kazakhstan where the family clan of the Savvins-Stremoukhovs spends the 1940s-1950s in a self-imposed exile from the horrors of the Stalin-era totalitarian system, and where the novel's autobiographical protagonist, Anton Stremoukhov, lives during his childhood. Anton's gift is his phenomenal memory; the childhood years which he spends surrounded by exiled Russian pre-revolutionary intelligentsia, are the years of his learning. His main mentor is his grandfather, but he absorbs knowledge from his parents, his grandmother, his aunts, other exiles in town, and from the Soviet school that he attends. The narrative of the novel vacillates between this central chronotope of Anton's childhood in Chebachinsk and others, including the vanished world of old Russia (pre-revolutionary years of Anton's grandparents' life in Vilno), the time of Anton's father's youth in Moscow, Anton's own student years in the 1950s-1960s Moscow, and contemporary times, when Anton is an older man, a well-known scholar and a grandfather. The novel has a frame structure: in the beginning the older Anton visits his dying grandfather in Chebachinsk, this visit unleashes his reminiscences that constitute the bulk of the novel and, at the end, Anton's grandfather passes away.

Chudakov's novel was favorably received by the academic and critical circles as well as by the general reader. There are numerous book reviews but the most interesting scholarly articles are gathered in one issue of *Tynianovskie chtenia* (13 (2008)). Interestingly, Chudakov's novel is still primarily studied by Chekhov scholars, among them are Radislav Lapushin and Andrei Stepanov, whose articles I will quote today. (Stepanov, *Problemy kommunikatsiia u Chekova*, 2005 – also, his PhD thesis; Lapushin, *Dew on the Grass: The Poetics of Inbetweenness in Chekhov*, 2010). In the West, the scholarly interest to the novel is still primarily limited to short overviews in several articles devoted to contemporary Russian literature. This is partly explained by the fact that

the English translation of the novel (undertaken by Timothy Sergay of University of Albany, SUNY) is still not published, although at least two chapters from it have appeared in online publications.<sup>3</sup>

Critical discussions of the novel are centered on the problem of its genre. The novel can be seen as an example of memoir prose or as a *bildungsroman*.<sup>4</sup> Alternatively, frequent vacillations between the 3<sup>rd</sup> and 1<sup>st</sup> person narration suggest a fictionalized memoir and bring to mind parallels with Nabokov's *The Gift*. Chudakov himself designated the genre as a "novel-idyll." Any discussion of the idyll as a genre of a novel invariably brings us to Mikhail Bakhtin's work, *The Forms of Time and Chronotope in the Novel*, which contains a section on the idyllic chronotope.<sup>5</sup> Stepanov's article "Idyll versus Progress" in *Tynianovskie chtenia* is the most thorough investigation of both markers of the idyllic chronotope in *A Gloom is Cast Upon the Ancient Steps* and of the genre's significance for the artistic and ideological structure of this novel.<sup>6</sup> For example, speaking about the novel's treatment of time (in an idyll, time is cyclical and excludes progress—the forward movement), Stepanov talks about "the pause, the stop" in the movement of time, the time after "the end of history."<sup>7</sup> He finds other markers of Bakhtinian idyllic chronotope, including the portrayal of Chebachinsk as an "earthly paradise" with a healing climate, beautiful landscapes, and rich soils.<sup>8</sup> Chudakov's idyll describes the life of the family clan, the members of which "are united by common work, common culture, and by love."<sup>9</sup> The rhythm of life in the clan is dictated by the natural rhythm of the peasant calendar.<sup>10</sup> Other topics that define idyllic novel, according to Bakhtin, the so-called "life's basic realities": the body, food, everyday life, sexual life, death, children, grandparents, death and birth—are all

<sup>3</sup> Chudakov, Aleksandr. "Claimants to the Inheritance." Chapter 2 of Chudakov's *A Gloom Is Cast Upon the Ancient Steps* (*Lozhitsia mгла na starye stupeni*). Pen American Center website. 25 Feb. 2007. Full text is available at <http://www.pen.org/viewmedia.php/prmMID/1257/prmID/1408>. Chudakov, Aleksandr. "Arm Wrestling in Chebachinsk." Chapter 1 of Chudakov's *A Gloom Is Cast Upon the Ancient Steps* (*Lozhitsia mгла na starye stupeni*). *Words Without Borders: The Online Magazine for International Literature*, August 2004. Full text at <http://www.wordswithoutborders.org/article.php?lab=ArmWrestling>. Chapters 2-20 and 37-38 are also translated. (Information from Dr. Sergay's curriculum vitae, available at [http://www.albany.edu/llc/faculty\\_TSergay\\_CV.pdf](http://www.albany.edu/llc/faculty_TSergay_CV.pdf)).

<sup>4</sup> The non-linear portrayal of time and the autobiographical nature of the narration make the book seem more of a memoir than a "novel."

<sup>5</sup> Mikhail Bakhtin, "Formy vremeni i khronotopa v romana," *Epos i roman*, St. Peterburg: Azbuka, 2000, 157-176. English translation can be found in Mikhail Bakhtin, *The Dialogic Imagination: Four essays*, edited by Michael Holmquist, translated by Caryl Emerson and Michael Holquist, Austin: University of Texas Press, 1981.

<sup>6</sup> Andrei Stepanov, "Idillia vs. Progress: Zametki o proze A. Chudakova," *Tynianovskii sbornik: dvenadtsatye, trinadtsatye, chetyrnadchatye Tynianovskie chteniia*, vyp. 13: 400-411, Riga: Vodolei, 2008.

<sup>7</sup> *Ibid.*, 403.

<sup>8</sup> *Ibid.*, 402.

<sup>9</sup> *Ibid.*

<sup>10</sup> *Ibid.*

<sup>1</sup> See <http://www.russianbooker.org/archive/2001/>.

<sup>2</sup> See <http://www.russianbooker.org/news/45/>.

found at the center of Chudakov's novel.<sup>1</sup> The "idyllic" (circular or spiraling) nature of time might also explain the structural composition of the novel, the constant digressions and the non-sequential order of chapters.

I would like to look at *A Gloom is Cast Upon the Ancient Steps* as a novel about the intelligentsia and for the intelligentsia. I am interested in how Chudakov's discourse on the intelligentsia fits in the tradition of Russian/Soviet literature and in Chudakov's own scholarly work. Occupying a prominent position in the row of 20<sup>th</sup>-century novels about the intelligentsia (such as Olesha's *Envy*, Nabokov's *The Gift*, Pasternak's *Doctor Zhivago*, Bitov's *Pushkin House*, Trifonov's *A House on the Embankment* and others), Chudakov's novel completes the conversation (started by these authors), reaffirms the mission of the intelligentsia and, according to one critic, "brings the Russian 20<sup>th</sup> century to a close."<sup>2</sup> I think that, in Chudakov's novel, the intelligentsia strategically accepts the rift between themselves and the people (who are stuck in their peasant idyll where nothing changes and the cultural life is "refrigerated"). Thus distancing itself from its 19<sup>th</sup>-century goals of educating the people and finding its roots in the peasant *mir*, the Russian intelligentsia must concentrate on its survival and the higher task of passing its culture on to future generations. I suggest that the main question asked by Chudakov's novel, both on the level of its plot and its structure, is: what is the most appropriate form in which the cultural tradition should be passed on? should it be passed on as history? as fiction? as a collection of artifacts? I would like to argue that while Chudakov aims to capture the totality of human existence (that includes historical, cultural and material aspects of culture), he concludes that the cultural tradition is ultimately passed on in the Word.

Traditionally, the idyllic (or the pastoral) mode refers to descriptions of a tranquil rural life led by simple people who live and toil on the background of beautiful landscapes. The topic of work is prominent in Chudakov's novel and in scholarly and critical discussions of it. Chudakov's handling of this theme fits the Bakhtinian model very well. The idyll described in the novel is a combination of the "idyll with a focus on agricultural labor work" (трудовая), the "idyll dealing with craft-work" (ремесленно-трудовая); and the "family idyll" – such a combination of idyll types being common to modern novels, according to Bakhtin.<sup>3</sup> Here, I would like to look at the theme of work in *A Gloom is Cast Upon the Ancient Steps* through the prism of the Bakhtinian idyllic chronotope but only insofar as it sheds some light on the discussion of the role of the intelligentsia and its relationship to the people.

In Chudakov's novel, the daily life of central characters (members of the Savvin-Stremoukhov

family who belong to the intelligentsia) revolves around work: they master the "natural economy of the late feudal period." Anton recollects that "they grew and produced everything. It was possible because all necessary jobs were represented in the family: an agronomist, a carpenter and a tanner (grandfather), an organic chemist (mother), a certified zoo technician (aunt Larisa), a chef (grandmother), a cook (aunt Tamara), a locksmith, a lumberjack, and a haymaker (father). They knew how to be carpenters, to sew, to knit, to dig, to do laundry, to work with a sickle and with a pitchfork."<sup>4</sup>

In the novel, the Savvins-Stremoukhovs tend their garden, improve the soil, work with farm animals, make tools and, in fact, create everything that the family needs, including leather, soap, sugar, medical thermometers, quills, calendars, fuel, and hay. Their mastery of the natural economy lets them live most entirely by the fruits of their labor. So, on the first glance, the Savvins-Stremoukhovs, like simple peasants, become fully integrated into the idyllic chronotope.

How does their seeming assimilation into the idyllic life fit in the history of the intelligentsia's contacts with the people and the peasant world? What happens when a member of the intelligentsia enters the peasant realm, the peasant idyllic chronotope, since the relationship with the people is an integral part of the intelligentsia's self-consciousness and mission? In the context of world literature, simple manual labor in the idyllic chronotope has a healing and character-building effect on a man who enters the idyll from the outside (often from a city) – this is a commonplace of many European novels since Rousseau. Russian literature developed three main scenarios for the intelligentsia's encounter with the idyllic world of Russian peasants. The first includes the 19<sup>th</sup> century novels about "going to the people" campaigns (that could result in failures like in Turgenev's *Virgin Soil*, in successes like in Omulevsky's *Step after Step*, or in the theory of the "small deeds" like in Mordovtsev's *The Signs of the Time*). The second scenario is realized in the Soviet-era concept of the "link" between the city and the village (shown in numerous socialist realist novels and films). And the third one, which represents a reaction against the first two and most closely supports the Rousseauian model, is the "village prose" of the late Soviet period (Rasputin, Abramov, Mozhaev, Shukshin, Solzhenitsyn, and others).

On the surface, the grandfather in Chudakov's novel (who represents the Russian intelligentsia of the 19<sup>th</sup> century and its "populist" roots), comes from the first tradition. He understands the family's life in Chabachinsk as a reestablishment of the connection to the "roots." Criticizing those members of exiled intelligentsia who do not know how to

<sup>1</sup> *Ibid.* Also Cf.: Mikhail Bakhtin, "Formy vremeni i khronotopa v romana," especially p. 159.

<sup>2</sup> Irina Bulkina, "Istoriia syna veka," *Znamia*, No. 8 (2012), online version, accessed 1-20-2014.

<sup>3</sup> Mikhail Bakhtin, *The Dialogic Imagination*, 224.

<sup>4</sup> Chudakov, Aleksandr. *Lozhitsia mgla na starye stupeni: roman-idilliia*. 6th edition. Moscow: Vremia, 2013, 117. Subsequent quotations from Chudakov's novel are taken from this edition and marked in the text as (Ch., page number).

feed themselves, he says, "Where is that power of the land? Where are the roots? It's high time to find them and, in the process, to feed themselves." [9, p. 60] The experience of Anton's father, who comes to Chebachinsk of his own will and who is able to work as a teacher of history and politics (being the only local professor without a record of political convictions), seems to represent the Soviet master narrative about the success of new idyllic order in the countryside which involves a happy union of the Soviet intelligentsia's "party spirit" ("партийность") and the peasants' "folk spirit" ("стихийность"). Anton, then, upon his return to the Chebachinsk of his childhood, represents the intelligentsia of the "village prose" movement, seeking to reconnect with the simple and more authentic way of life in Russian provinces.

In reality, however, the novel does not conform to any of these three models. The Savvins-Stremoukhovs do not want to educate the peasants or to "simplify themselves" like the populists; they reject Soviet ideology even at the height of the Stalinist era; and they do not find Russian peasants to be in possession of any superior moral or spiritual values like the writers of the «village prose» movement. While affirming the value of hard work on the land, Chudakov draws a boundary between members of the intelligentsia like the Savvins-Stremoukhovs who both can – and love to – work and the common people who want to work and do not know how to do it. Thus, a Soviet stereotype, according to which simple people (workers and peasants) work while the intelligentsia lives in its own world, can't work or understand "the real life," is proven wrong. Anton's father, who is shown as not being sincere in his support of the Soviet ideology, is the best haymaker in Chebachinsk (his friend, also a university professor, Ulybchenko, is the second best) [9, p. 98]. The collective farmers, on the other hand, are not hard workers. One of them attacks the father with a pitchfork while attempting to steal his hay [9, p. 102], and the local Kazakh men who "did not know how to mow" speculate with the hay, gathered by exiled Ukrainian kulaks [9, p. 103]. The Savvins-Stremoukhovs are not only more skilled workers than the local kolkhoz farmers, they know how better to use their knowledge and spiritual resources in order to survive with dignity. A friend of the family, an evacuated sick musician, writes about them in a letter: "Yes, life is such now that only those who are the strongest physically and spiritually survive." [9, p. 140] And the Savvins-Stremoukhovs survive years of war, famine and constant shortages by virtue of their daily hard work. Anton writes, "In spite of working incessantly, from morning till night, to feed ourselves, we did not always have enough food. Later, I asked how the others lived, those who did not work as much as we did, and no one could answer that question." [9, p. 126] Chudakov further includes episodes highlighting the intelligentsia's superiority over common people: both physical and moral. Sometimes, people's fascination with the intelligentsia's abilities reaches fairy-tale proportions.

Thus, according to local gossip among the evacuated academicians, one could levitate and another could swear better than any worker (Later, Anton realizes that this gossip correlated with these scholars' academic interests.) [9, p. 43].

The opening chapter of the novel, "Arm Wrestling in Chebachinsk," provides a great metaphor of the complicated relationship between the intelligentsia and the people. There, we witness an arm-wrestling competition between Anton's grandfather and the proverbial representative of the "people," a smith, Kuzma Perepletkin. Perepletin, who had just won over the "fighter from the slaughterhouse," Bondarenko, is unable to pin the grandfather's arm to the table. Although the competition ends in a draw, we are told that the grandfather who, as the opening sentence of the novel says, "was very strong" [9, p. 7], could have "laid" the smith's arm but chose not to in order not to "put a man in a awkward situation," [9, p. 9] a typical intelligentsia's punctilliousness (щепетильность). Thus, a cohabitation of "the people" and the intelligentsia in provincial Chebachinsk is not an idyllic unity but rather a confrontation, euphemistically described in this chapter as a sport. The intelligentsia and the "people" in Chebachink live not in idyllic unity but in a situation of truce.

The question, then, is the following: why does Chudakov's novel celebrate the idyllic world of agricultural labor but insists that it is the intelligentsia and not the people who are best equipped to inhabit it?

The answer can, perhaps, be found with the help of the idyllic chronotope. An idyll is a proverbial space of "common people," of peasants and, therefore, it is also a perfect metaphor for Russia. The space of the Russian idyll is both boundless because it encompasses the entire known world (Russia is one huge province) and localized because it is usually confined to one village (in the situation of practically no travel when even nearby villages and towns are largely inaccessible: each village then represents the entire known world). The time in the Russian idyll is cyclical; it does not move forward; the only movement is the peasant calendar of planting, growing and harvesting. The boundless space of Russian provinces exists as a timeless and ahistorical space. In other words, for centuries, Russian idyll was untouched by the movement of time, history and progress. Even the grand transformative Soviet project left the foundations of Russian peasant life unchanged. Those foundations are, of course, not the peasant *mir* or the commune, but the "natural economy of the late feudal period," described in Chudakov's novel, and visible even today – in the culture of Russian dachas. As Chudakov writes about them, "All that love for the land, for the fields, for the tillage – all that ancient poetry of agricultural work – had moved to individual garden plots" [9, p. 119].

While the peasant idyll celebrates tradition and denies progress, the Savvins-Stremoukhovs (and the intelligentsia that they represent) embrace

both tradition and progress. Unlike for the common people of Chebachinsk, knowledge, history, science and progress play an important role in the Savvins-Stremoukhovs family. They do not just plant and harvest, they do it according to the most scientifically advanced methods. Knowledge in the book comes from all available sources. For example, the grandfather, a certified pre-revolutionary agronomist, possesses an album of clippings saved from the 19<sup>th</sup>-century journals but he is also an ardent follower of contemporary debates (e.g., he hates Lysenkovism and collectivization). The Savvins-Stremoukhovs' rejection of Soviet science does not come from their rejection of progress and a desire to live in the idyllic world of the Russian peasant but from a conviction that Soviet science is anti-science. For the Savvins-Stremoukhovs, forward movement (progress) is essential and desired, and they choose to live in the idyllic chronotope of Chebachinsk only out of necessity.

While both the work of the kolkhoz farmers and the Savvins-Stremoukhovs is forced, the former bring to it something that the common people can't: the spiritual wisdom of the grandfather's religion. In the context of Soviet-era literature about forced labor (the GULAG literature), Chudakov is closest to Solzhenitsyn. Unlike Shalamov, who claims that forced labor destroys humanity in people, for Solzhenitsyn, even forced labor could bring positive experience. Ivan Denisovich's love for work is something that unites him with the Savvins-Stremoukhovs, and especially, with the grandfather's philosophy of life. Not accidentally, the grandfather's speech shows affinity toward Solzhenitsyn's vocabulary and style of speech. The grandfather teaches the joy of work and the wisdom of "living with a smile." But unlike Solzhenitsyn's "One Day in the Life of Ivan Denisovich," in Chudakov's novel, it is the intelligentsia, not the people, who have the gift for "living and working with a smile." Maybe it is not surprising, considering that the values of Christian living have always been kept and taught in Russia by the clergy which, incidentally, was also one of the main sources of the Russian intelligentsia.<sup>1</sup> And his own love for simple work Anton also learns from his grandfather. He later observes that "he had never experienced such pleasure from reading or writing a scholarly article as he did from digging a serious pit." [9, p. 143] For him, compulsory drivel such as lectures on the history of the Communist party "were the lie, and this [the digging] was the truth." [9, p. 143]

Like the theme of work, the theme of "teaching and learning" is also central to the novel. The idyll, according to Bakhtin, always brings together "childhood and old age,"<sup>2</sup> and indeed, the episodes of Anton's learning from his grandfather and the detailed descriptions of the grandfather's teaching methods are among the most "idyllic" (in a broad sense of the word: "very peaceful, pleasant and enjoyable")

pages of the entire book. In fact, most members of the Savvin-Stremoukhov family are teachers. The grandfather is a former teacher of primary school; as a former clergyman, he is also a teacher of moral and spiritual values in the family. Both of Anton's parents are college teachers. His grandmother, a former graduate of the Institute for Noble Maidens, is a very strict and patient teacher of refined manners and etiquette. Teaching is also a quintessential sphere of action for Russian intelligentsia. Moreover, the condition of exile (or self-imposed exile) to remote areas of Kazakhstan, in which the Soviet intelligentsia finds itself in the novel, resembles the 19<sup>th</sup>-century "going to the people" campaign. Chebachinsk, during Anton's childhood, is filled with the intelligentsia. Anton says that, later, he "has never seen such a high concentration of the intelligentsia per unit of land." [9, p. 43] In order to evaluate how Chudakov's depiction of the educational mission of the Russian intelligentsia fits in this broader tradition, we should remember that the populists' goals during the "going to the people" campaign were two-fold and included a sense of mission to educate the people and also a desire to share the life of the people and learn from them. As we will see, neither occurs in Chebachinsk.

The intelligentsia seems to have no effect on the education of the common people of Chebachinsk. *A Gloom is Cast Upon the Ancient Steps* presents a striking example of failing outcomes of teaching. Among them is a hilarious story of Anton's school friend Vaska "Eighty-Five," "a genius of orthography" who manages to make 140 spelling errors in the text composed of 100 words. [9, p. 80] Vaska is also an enthusiast of artistic declamation of poetry: he pronounces Nekrasov's lines "I'm soon to die. My mis'erable estate/ oh country mine, to thee I do bequeath" with an original emphasis: "I'm soon to die – My mis'erable estate!"<sup>3</sup> Other examples of the futility of the Savvins-Stremoukhovs' teaching efforts are the numerous "grandmother's hangers-on" from lower classes. After feeding them, she patiently and in great detail, tells them about the survival techniques of her family (including the recipes of her dishes and tips for effective gardening). They listen "politely" but "everyone except for the grandmother understood that, for them, [her advice] was something as foreign and inaccessible as the sky." [9, p. 120] While, as the grandfather observes with irony, exiling the intelligentsia to provinces is "a great" and "a typically Russian way" to increase the level of culture [9, p. 43], the cultural renaissance of Chebachinsk does not occur.<sup>4</sup> Ultimately, even if the

<sup>3</sup> *The English translation of Vaska's version of Nekrasov is taken from: Timothy Sergay, "Zametki o trudnostiakh perevoda na angliiskii iazyk romana A. Chudakova," Tynianovskii sbornik: dvenadtsatye, trinadtsatye, chetyrnadchatye Tynianovskie chteniia, vyp. 13: 412-419, Riga: Vodolei, 2008, 416.*

<sup>4</sup> *Similarly, Siberia and the Russian north also did not experience a cultural renaissance after thousands, millions of intelligentsia were exiled there during the purges. We can hardly speak of a renaissance in Siberia after the Decembrists were exiled there. If they had any effect on the cultural level of the provinces, it*

<sup>1</sup> *The grandmother says that the grandfather, a former seminarian, comes from the "church-bell gentry" (колокольные дворяне).*

<sup>2</sup> *Mikhail Bakhtin, The Dialogic Imagination, 225.*

intelligentsia brought any culture to Chebachinsk, it is effectively extinguished by the time Anton comes to visit his dying grandfather. So, the intelligentsia in the novel does not bring knowledge and education to the people. It seemingly has no access to the people, does not seem to regret it or want to establish it.

Similarly, the other side of the old mission of Russian intelligentsia – that of learning from the people – also does not occur in the novel. The ignorance of the common people is often highlighted in the novel. Hearing about yet another example of such ignorance, a practice of treating a fresh wound with dusty cobwebs collected from a shed's corner, Anton's grandmother observes, "calmly emphasizing the social distance": "What do you expect. They are commoners." [9, p. 26] When Chudakov describes instances of specialized peasant knowledge being passed on, it rarely involves common people. So, it is the exiled Professor Rosenkranz who becomes the best builder of traditional Russian stoves in Chebachinsk, observing to its inhabitants who have been building these stoves the same way for centuries, "not everything traditional is good." [9, p. 416] In fact, the intelligentsia and nobility are shown to have traditionally been masters of all (peasant) trades. Anton's grandmother likes to repeat phrases like "Like any prince, he knew turnery." [9, p. 29] In those cases when knowledge is passed on from the common people [like the secrets of digging or heaping up coal], it is passed to the intelligentsia, to Anton, who keeps and cherishes that knowledge, and not to the people. The intelligentsia's receptiveness to knowledge is what makes them different from the common people. As Andrei Stepanov observes, "precisely, the ability to remember the tradition and being thankful to one's teachers (and not politeness and education) is what makes the intelligentsia differ from the people."<sup>1</sup> The people in the novel seem to stay behind, in their peasant idyll of eternal return and no forward movement. Even the teaching of values, moral and spiritual, is confined to the Savvin-Stremoukhov household. Contrary to the usual stereotype held by Russian intelligentsia, the common people are not more moral than they are. In the novel, they steal and commit crimes. Speaking about Kolka and Katka (Anton's cousins who grew up in extreme poverty, living in a cowshed) who became greedy, who always lied and often stole from their family, the grandfather observes: "The paupers are never moral" [9, p. 17].

As Chudakov's novel demonstrates, knowledge is successfully passed only within the class of the intelligentsia. The most successful example of learning is Anton Stremoukhov. Endowed with a phenomenal memory, love for the "Word" and an appreciation of culture in all, including the material, aspects of its

existence, Anton is an exceptional student. Overall, the successful outcome of teaching and learning in the novel – the case of Anton – is shown to be an exception, almost a miracle, and not the rule. On the other hand, teaching and learning is the central motif of the novel, built around Anton's absorbing the wisdom and knowledge of his grandfather. If the intelligentsia in the novel is not interested in educating the people or learning from the people, why is the theme of learning so important for Chudakov? I think that the mission of the intelligentsia in the novel is not to connect with the roots or find unity with the people through shared work; it is not to educate the people or to learn from the people. Rather, the intelligentsia in the novel is shown to be a self-sufficient community, almost a cult, the purpose of which is to ensure the survival of their cultural tradition and the passing of it on through the only vessel in Chebachinsk suitable for this purpose – the boy Anton.

In Chudakov's novel, the imperative to preserve the continuity of culture trumps usual tasks of the Russian intelligentsia because the normal process of transmittance of cultural memory is interrupted and the entire world order is destroyed. After the Revolution, the mechanisms of cultural transmittance are on the brink of disintegration ("a gloom is cast upon the old steps"), making the mood of Chudakov's "idyll" elegiac, even tragic. Talking about the "idyllic life" of the intelligentsia in Chebachinsk, Stepanov describes it as "the pause, the stop" in the movement of time, the existence after "the end of history."<sup>2</sup> In the end times like these, the intelligentsia concentrates on its mission of ensuring the continuity of Russian civilization by preserving it, in the fullest possible form, and passing it on to future generations. In Chudakov's novel, Anton's mission consists in passing on the world of the Russian intelligentsia in the form that it was kept alive in the house of his grandfather. The originality of Chudakov's novel and its contribution to the debate of the role of the intelligentsia consists in his original view of how to define what constitutes the fullest form of Russian culture that needs to be preserved and what the best mechanisms of passing it on to future generations are. For Chudakov, this form implies the unity of its historical, cultural and material aspects.

The importance of the historical aspect of Russian cultural tradition is emphasized by the fact that Anton becomes a professional historian, specializing in the 19<sup>th</sup>-century: the time associated with his grandfather, as well as the time when Russian intelligentsia came into being and formulated its main theoretical and practical concerns. The preservation of historical knowledge becomes Anton's passion and professional duty. However, his attitude to traditional history, formed during his childhood in Chebachinsk under the influence of conversations with his grandfather, is skeptical. Anton often thinks about what he calls "the futility of history as discipline" [9, p. 52].

---

occurred on a small scale and did not last.

<sup>1</sup> "Именно памятью к традиции и благодарностью к учителям (а не вежливостью и образованием) отличает интеллигенция от народа." Andrei Stepanov, "Idillia vs. Progress," 406.

<sup>2</sup> *Ibid*, 403.

According to his grandfather (with whom Anton agrees), “we know the Pugachev uprising from ‘The Captain’s Daughter’” and the war of 1812 from *War and Peace*. The knowledge of all factual inaccuracies of historical fiction will not change the image of historical events as they are portrayed by great writers because, according to the grandfather, “the existence of a man in history” is found at a crossing point of traditional “history of ruling dynasties, political formations, revolutions, philosophical schools and the history of material culture” [9, p. 52]. “Such a view of history,” as Anton’s grandfather thinks, “is the view of a writer alone” [9, p. 52]. In other words, the truth of history, according to Anton, is [as we like to put it nowadays, interdisciplinary, it is] both humanized and fictionalized. The entire novel is, essentially, self-referential and based on this principle: the genre of the book is the cross between fiction and non-fiction. In its non-fictional aspect, the book is a memoir and a collection of oral histories. Anton is very particular about recording stories and events in all detail and is saddened when information is lost or forgotten. “I forgot the last name,” he regrets on one occasion, “and now it is lost forever” [9, p. 148]. In its second aspect, the book is a novel (its genre: novel-idyll is clearly designated) which uses literary tropes, the system of motifs, and a frame structure. This fictionalized non-fiction is the shape of the historical aspect of knowledge that Anton needs to pass on to future generations.

A conversation about the cultural aspect of civilization that needs to be preserved should start with an assertion that the contemporary condition of humankind is life in culture. Not accidentally, the concept of *noosphere* is so important for the novel. In one of the earlier chapters of the book, Anton’s father shows him Vladimir Vernadsky. The creator of the concept of the *noosphere* (the sphere of human mind and of culture, created by it), is standing in line at a food store among other evacuated members of the Soviet Academy of Sciences. Later, Anton composes poems about this encounter and remembers the meeting for the rest of his life [9, p. 43]. *A Gloom is Cast Upon the Old Steps* is a good illustration of what *noosphere* is all about.

At testimony to the effectiveness of his grandfather’s teaching methods, Anton becomes the perfect vessel for the culture of the old Russian intelligentsia. Two qualities make him extraordinarily suited for his role: his phenomenal memory and his “selflessly-poetic” attitude to the Word.<sup>1</sup> Anton remembers everything that he reads or hears; Radislav Lapushin says that Anton is totally immersed in the Word.<sup>2</sup> Each night, he talks himself to sleep, repeating words, names, titles – everything that he finds particularly expressive

and beautifully sounding. His “aesthetic” attitude toward the Word ensures that the knowledge is passed on without becoming a subject for ideological modifications.<sup>3</sup> This “enchantment with the Word” is not only a characteristic of Anton as a character; it is also a property of style, it is the very fabric of narration in the book.<sup>4</sup> Intertextuality, the saturation with other voices, is self-conscious in the novel which is framed by two citations: the line from Blok in the title (“A Gloom is Cast Upon the Ancient Steps”) and the line from Nekrasov’s poem (“Muteness before death befits a Christian man”) which closes the novel (this last sentence contains the dying words of the grandfather).<sup>5</sup> Lapushin calls Chudakov’s novel a “multi-voiced narration”: it is saturated by marked and unmarked quotations from Russian literature: from Tiutchev, Chekhov, A. K. Tolstoi, Gogol, Chekhov, etc.<sup>6</sup> Unmarked citations, according to Lapushin, highlight an important “ideological motif”: “the silenced voices continue to sound, and their live and vocal presence can still be felt.”<sup>7</sup> Saturated with words and texts, Anton’s memory and Chudakov’s novel are treasuries of Russian culture. This is the embodiment of the concept of the *noosphere*.

The third major component of Anton’s grandfather’s world that needs to be preserved, the material aspect of culture, was a subject of special interest for Chudakov as a scholar. His studies of the materiality of culture are found in his books on Chekhov, and in his ideas for the total commentary to *Eugene Onegin*. As Chudakov writes in his diary on February 27, 1985, “All my ideas about the world of things, ecology, the contemporary condition of men, and the *thing-ness* [вещеустройство] of the world will never fit into the tradition genres of scholarly articles and even into another monograph (I thought about that!). This is something I have to write creative fiction about” [9, p. 516].

On one level, Chudakov’s particular attention to the material aspect of the world is consistent with conventions of the idyllic genre. In a tradition idyll, Stepanov notes that “the everyday existence (=быт) and everyday objects always play a significant role.”<sup>8</sup> Bakhtin observes that, in an idyll, “everything that has the appearance of common everyday life [...] look[s] like the most important thing in life.”<sup>9</sup> But the traditional idyll presents “these basic life-realities... not in their naked realistic aspect... but in a softened

<sup>3</sup> See *ibid*, 382.

<sup>4</sup> “The propelling force of the narration.” («Завороженность словом... движущая сила повествования»). *Ibid*, 383.

<sup>5</sup> *Ibid*, 392.

<sup>6</sup> *Ibid*.

<sup>7</sup> «... идеологический мотив: умолкшие голоса продолжают звучать, их живое и говорящее присутствие по-прежнему ощутимо». *Ibid*, 391. Cf also.: “The main character is not so much a person as he is a magnetic field that attracts dispersed and heterogeneous elements. He is not a character type but a poetic impulse; an impulse to save as many voices from the oblivion as possible, “to call everyone by his name,” to use Akhmatova’s expression from “The Requiem.” *Ibid*, 398.

<sup>8</sup> Stepanov, “Idyllia vs. Progress,” 404.

<sup>9</sup> Bakhtin, *Dialogic Imagination*, 226.

<sup>1</sup> «бескорыстно-поэтическое отношение к слову». Radislav Lapushin, “Zhivaia svezhest’: K poetike romana-idyllii A.P. Chudakova ‘Lozhitsia mgla na starye stupeni,’” *Tynianovskii sbornik: dvenadtsatye, trinadtsatye, chetyrnadchatye Tynianovskie chteniia*, vyp. 13: 381-399, Riga: Vodolei, 2008, 382.

<sup>2</sup> *Ibid*, 381.



and to a certain extent sublimated form.”<sup>1</sup> Material objects there appear in a “conventionalized and poetic” aspect. In Chudakov’s novel-idyll, however, each material object is individualized and historicized: the history of the “origins and manufacturing of each object are always narrated.”<sup>2</sup> The function of the material world in the novel is different from its function in an idyll.

The materiality of the grandfather’s world in the novel is inseparable from its immersion in history, spirituality and culture. Like *Eugene Onegin*, the novel can be called “an encyclopedia of Russian life”: it contains numerous realia from the world of the Russian intelligentsia of the 19<sup>th</sup> century and all particularities of the *byt* of the 1940s–1950s Chebakhinsk, including the know-how of maintaining an effective natural-economy based household, with detailed recipes and concrete and useful tips. The Savvins-Stremoukhovs cherish material objects, especially those that they had preserved from their life before the Revolution (such as the grandfathers’ black Boston tweed jacket, his cambric shirts, the grandmother’s elaborate dinner service, or an old Swiss watch that that lost one minute in fifty years).<sup>3</sup> The material aspect of culture is most precious because it is the first one to disappear. Anton says that “the lost dishes were irreplaceable” [9, p. 129]. Throughout the novel, we witness a gradual disappearance of the material trace left by the old intelligentsia. By the time Anton is summoned by his dying grandfather to “sort out the questions of inheritance,” there is nothing left from the former life, except for the old house itself. “Inheritance” (наследство) becomes “legacy” (наследие). And, again, Anton is shown to be an ideal vessel for his grandfather’s legacy. We learn that “Anton loved the order in the material world in each separate moment of life.” [9, p. 127] And although material objects destruct even in his hands (he drops and breaks his grandfather’s watch at a bathhouse, and the bent axes cannot be repaired by today’s repairmen), he preserves them in his memory. This world of the novel does not resemble an antique store; the realia of the lost world exist there not in their material form. The grandfather’s world is preserved in words. According to Lapushin, in the novel, “it appears impossible to separate the world of literature from the material world.”<sup>4</sup> “The world had no nonverbal existence,” observes Anton, “things had no materiality of an object – they were drawn in letters, and their literariness was not silent—they sounded

with the fullness of a Word”. [9, p. 397].<sup>5</sup> The survival of the material world in the poetic (fictional) word is an example of poetic justice; it is the affirmation of the value of culture, and the assurance of the survival of the cultural tradition.

The special emphasis that Chudakov places on the preservation of the material aspect of the world in this novel should be seen in the context of his scholarly approach to the study of literature and culture. Attempting to recreate Chekhov’s world in his now classical studies on the author, Chudakov employs the same method as he does in his novel: he records a comprehensive assemblage of realia. Parallels between his studies of Chekhov and the novel are often explicit: from the Chekhovian name of the protagonist (Anton) to frequent parallels and coincidences in their biographies (e.g. at school, Anton Stremoukhov sits behind the same type of desk that was used in Anton Chekhov’s school). Some similarities between Chudakov’s method in his books on Chekhov and in his novel are striking. The world of Chekhov is so close to the world of the author’s alter-ego Anton Stremoukhov that some paragraphs migrate almost verbatim from one book to another. Such is the paragraph on the role of Russian provinces in the preservation of vanishing aspects of Russian *byt*—including family nights of reading aloud, quilts, hand-written “albums,” ten-page letters, family dinners under linden trees, etc. – and the role of “provincial literature” in the “preservation” of literary genres (such as a physiological sketch, romantic tale or melodrama) that disappear in big literature.<sup>6</sup> In the novel, Chudakov emphasizes the geographical aspect: the provinces kept the remnants of old Russian *byt*, absorbing which Anton was able to make the lost, pre-revolutionary Russian culture his flesh and blood. In his Chekhov book, Chudakov highlights the literary aspect: the exposure to peripheral literary genres during his childhood and youth determined the development of Chekhov’s literary talent in the future. Thus, the material world (*byt*) and the literary world (*the Word*) become isomorphic and interchangeable.

As the last novel about the Russian intelligentsia in the 20<sup>th</sup> century, *A Gloom is Cast Upon the Ancient Steps* talks about the mission of the intelligentsia in the end times. Distancing from its 19<sup>th</sup>-century goals of finding unity with the people and educating them, the Russian intelligentsia must concentrate on its

<sup>1</sup> *Ibid.*

<sup>2</sup> Stepanov, “Idyllia vs. Progress,” 404.

<sup>3</sup> Oleg Komrakov, for example, commenting on the novel’s emphasis on preserving memories and material remnants of the disappeared civilization, says that the inhabitants of Chebakhinsk “live by memories alone,” “continue to debate the issues of the time gone by” and “cherish every footprint of the ‘former’ times—photographs, figurines, a tea set—and demonstrate them as the greatest treasure.” Oleg Komrakov, “Zhizn’ posle katastrofy,” *Homo Legens: Literaturnyi zhurnal*, No. 2-3 (2012), online version, [http://homo-legens.ru/2012\\_2\\_3](http://homo-legens.ru/2012_2_3), accessed 3-28-2014.

<sup>4</sup> Lapushin, “Zhivaia svezhest’,” 391.

<sup>5</sup> «Мир не имел невербального существования, вещи не обладали предметной целостностью – они рисовались буквами, но это была не молчаливая буквенность – они звучали целостностью слова».

<sup>6</sup> Cf.: «Русская провинция! Как периферия литературная – иллюстрированный журнал, газета, малая пресса всегда была холодильником жанров, не сохранившихся в большой литературе, – романтической повести, физиологического очерка, мелодрамы, так периферия географическая, русская провинция сохранила семейное чтение вслух, лоскутные одеяла, рукописные альбомы со стихами от Марлинского до Мережковского, письма на десяти страницах, обеды под липами, старинные романсы, фикусы в кадках, вышивки гладью, фотографии в рамках и застольное пение хором» [4, p. 53].

survival and higher task of passing its culture on to future generations. For Chudakov, this project is even more demanding: it is imperative that the culture is preserved in its fullest form, in the living unity of its historical, spiritual and material aspects. Because of his phenomenal memory, his love for the world of material objects and his poetic attitude to the Word,<sup>1</sup> the novel's protagonist, Anton Stremoukhov, seems to be the perfect vessel for the culture of his grandfather and he ensures the survival of the cultural tradition into the 21<sup>st</sup> century. But although it is called an "idyll," the novel's mood is elegiac. In spite of Anton's efforts, the world of his grandfather is still "destined not only for disappearance... but also for oblivion."<sup>1</sup> The material realia of culture is slowly disappearing and its verbal trace in Anton's memory (and in Chudakov's novel) is turning into a collection of signifiers devoid of their signified. After all, the "gloom" is finally "cast upon the ancient steps." In order for the world of the Russian intelligentsia not to turn into the peasant Russian idyll with its perpetual cycle of life and death without progress, civilization and high culture, Chudakov calls for a new generation of literary scholars, like himself, who can keep the tradition alive in its unity of historical, spiritual and material aspects, and can teach them the methods of its research and preservation.

#### Библиографический список

- 1 Бахтин М. Диалогическое воображение: сборник из четырех эссе / М. Бахтин; под ред. М. Холмквиста; пер. К. Эмерсона, М. Холквиста. – Остин: Изд-во Техасского университета, 1981.
- 2 Бахтин М. Формы времени и хронотопа в романе / М. Бахтин // Бахтин М. Эпос и роман / М. Бахтин. – Санкт-Петербург: Азбука, 2000. – С. 157–176.
- 3 Булкина И. История сына века / И. Булкина // Знамя. – 2012. – № 8. URL: <https://magazines.gorky.media/znamia/2012/8/istoriya-vnuka-veka.html> (дата обращения: 12.05.2018)
- 4 Комраков О. Жизнь после катастрофы / О. Комраков // Homo Legens. – 2012. – № 2 – 3. URL: [https://magazines.gorky.media/homo\\_legens/2012/2/zhizn-posle-katastrofy.html](https://magazines.gorky.media/homo_legens/2012/2/zhizn-posle-katastrofy.html) (дата обращения: 12.05.2018)
- 5 Лапушин Р. Живая свежесть: к поэтике романа-идиллии А. П. Чудакова «Ложится мгла на старые ступени» / Р. Лапушин // Тыняновский сборник. Вып. 13. XII–XIII–XIV Тыняновские чтения. – Рига: Водолей, 2008. – С. 381–399.
- 6 Рытова Т. А. Мотив хранения и передачи опыта в романах А. П. Чудакова «Ложится мгла на старые ступени» и П. Алешковского «Рыба. История одной миграции» / Т. А. Рытова // Вестник КемГУ. – 2013. – № 1. – С. 200–205.
- 7 Сергэй Т. Заметки о трудностях перевода на английский язык романа А. П. Чудакова «Ложится мгла на старые ступени» / Т. Сергэй // Тыняновский сборник. Вып. 13. XII–XIII–XIV Тыняновские чтения. – Рига: Водолей, 2008. – С. 412–419.
- 8 Степанов А. Идиллия vs. Прогресс: заметки о прозе А. П. Чудакова / А. Степанов // Тыняновский сборник. Вып. 13. XII–XIII–XIV Тыняновские чтения. – Рига: Водолей, 2008. – С. 400–411.
- 9 Чудаков А. Ложится мгла на старые ступени: роман-идиллия / А. Чудаков. – Москва: Время, 2013. – 638 с.

#### References

- 1 Bakhtin M. *The Dialogic Imagination: four essays*. Edited by M. Holmquist; translated by C. Emerson, M. Holquist. Austin: University of Texas Press, 1981.
- 2 Bakhtin M. *Epos i roman*. Saint-Petersburg: Azbuka, 2000, pp. 157–176.

<sup>1</sup> Lapushin, "Zhivaia svezhest'," 398.

3 Bulkina I. *Istoriia syna veka*. *Znamia*. 2012. No. 8, URL: <https://magazines.gorky.media/znamia/2012/8/istoriya-vnuka-veka.html>

4 Komrakov O. *Zhizn' posle katastrofy*. *Homo Legens*. 2012. No. 2-3, URL: [https://magazines.gorky.media/homo\\_legens/2012/2/zhizn-posle-katastrofy.html](https://magazines.gorky.media/homo_legens/2012/2/zhizn-posle-katastrofy.html)

5 Lapushin R. *Zhivaia svezhest': k poetike romana-idillii* A. P. Chudakova «Lozhitsia mгла na starye stupeni». *Tynianovskii sbornik*. Iss. 13. XII–XIII–XIV Tynianovskie chteniia. Riga: Vodolei, 2008, pp. 381–399.

6 Rytova T. A. *Motiv khraneniia i peredachi opyta v romanakh* A. Chudakova «Lozhitsia mгла na starye stupeni' i P. Aleshkovskogo 'Ryba. Istoriia odnoi migratsii'. *Vestnik KemGu*. 2013. No. 1, pp. 200–205.

7 Sergay T. *Zametki o trudnostiakh perevoda na angliiskii iazyk romana* A. Chudakova «Lozhitsia mгла na starye stupeni». *Tynianovskii sbornik*. Iss. 13. XII–XIII–XIV Tynianovskie chteniia. Riga: Vodolei, 2008, pp. 412–419.

8 Stepanov A. *Idillia vs. Progress: zametki o proze* A. P. Chudakova. *Tynianovskie chteniia*. Riga: Vodolei, 2008, pp. 400–411.

9 Chudakov A. *Lozhitsia mгла na starye stupeni: roman-idillia*. Moscow: Vremia, 2013. 638 p.

УДК 82-1

**В.П. Федорова<sup>1</sup>, Д. Яхшимуратов<sup>2</sup>,**  
<sup>1</sup>Курганский государственный университет,  
 Курган  
<sup>2</sup>Школа № 10, Ниязов,  
 Республика Туркменистан

## НАЦИОНАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА МЕЖДУНАРОДНОГО СЮЖЕТА О ПОБЕДЕ БЕДНЯКА

**Аннотация.** В статье рассматривается своеобразие туркменского колорита международного сюжета о победе бедняка в конфликте с шахом и визирем. Отмечаются специфика образной системы, пространства, лексика. Раскрывается значение структуры сказки в реализации ее содержания. Исследование строится на тексте, опубликованном в десятитомном своде «Сказки народов мира»: Сказки народов Сибири, Средней Азии и Казахстана [3, с. 303-311].

**Ключевые слова:** сказка, сюжет, образная система, текст, тотемизм, мифология.

**V. P. Fedorova<sup>1</sup>, D. Yahshimuratov<sup>2</sup>**  
<sup>1</sup>Kurgan state University, Kurgan  
<sup>2</sup>School No.10, Niyazov,  
 Republic Turkmenistan

## NATIONAL IDENTITY OF INTERNATIONAL STORY ABOUT THE VICTORY OF THE POOR

**Abstract.** The article deals with the peculiarity of the Turkmen color of the international story about the victory of the poor in the conflict with the Shah and the vizier. The specificity of the image system, space, vocabulary is noted. The importance of the structure

*of the fairy tale in the implementation of its content is revealed. The study is based on the text published in the ten-volume set of "Tales of the peoples of the world": Tales of the peoples of Siberia, Central Asia and Kazakhstan [3, pp. 303–311].*

**Keywords:** fairy tale, plot, image system, text, totemism, mythology.

Сюжет сказки прост: во время ливня мальчик-бедняк, пастушок спрятался в укромном месте – за ухом старого верблюда. Из своего укромного места он подает голос, который всеми воспринимается как чудо. Воспользовавшись этим обстоятельством, мальчик способствует тому, что вода, так нужная в Туркмении, направляется и на поля бедняков, а не только дает жизнь земле Хана и визиря.

Сказка своеобразна по структуре. Она открывается мотивом роли воды в пространстве Туркмении. Причем в зачине использована пословица – сгусток народной мысли: «Где вода, там и жизнь, – так говорит народ. – Но если вода бьет тебя по плечам, стекает за ворот халата и, сбивая с ног, несется навстречу бурным потоком, не рад будешь и воде» [3, с. 303].

Этот мотив является стержнем произведения: вокруг него концентрируются другие мотивы. Важность заключения о роли воды подчеркнута концовкой: «А вода по-прежнему текла к бедным аулам. Она журчала в быстрых прозрачных арыках, и каждую весну зеленели на полях пшеница и хлопок. Зеленели, потому что “где вода, там и жизнь”, как говорит старинная мудрость. Так я сказал, а что не сказал – другие придут и скажут» [3, с. 311].

Кольцевой композицией объединены диалоги, действия, связанные мотивом живительной силы воды. Обратимся к тексту:

В соответствии с мировой мифологией вода предстает в двух значениях: она дает жизнь, она же отбирает ее, заставляя людей быть осторожными: «В самых различных мифологиях вода – первоначально, исходное состояние всего существа...» [4, с. 240]

Вместе с тем вода – бездна, хаос. Она разделяет и объединяет два мира: мир мертвых и мир живых. В анализируемой нами сказке амбивалентность воды заявлена в зачине. С одной стороны, где вода – там жизнь, но если она начнет бушевать – смерть. В пограничную ситуацию между жизнью и смертью попадает мальчик Ярты: «Ярты был еще далеко в поле, когда небо закрыла большая черная туча. Мальчик заторопился к дому. Он изо всех сил погонял старого верблюда, но старый верблюд не умел скакать, и ливень застал малыша на дороге. Ударил гром, а степь превратилась в бурное море. Такого дождя Ярты никогда еще не видел. Он сразу промок до нитки и, вцепившись в спину верблюда, со страхом думал: “Если дождь сбросит меня на землю, я утону в бурных потоках и никогда больше не увижу ни матери, ни отца”.

Надо было спасаться. Ярты собрал все свои силы и пополз по длинной шее верблюда. Он знал, что делал: добравшись до головы животного, он спрятался в своем любимом месте – под мягким верблюжьим ухом» [3, с. 303–304].

В тексте сказки главный акцент сделан на положительном содержании воды как главном образе. Она – основной предмет диалогов. Визирь настаивает на том, что плотину надо строить на землях Хана. Он предполагает, что вода достанется и ему. Но мальчик, спрятавшись за ухом верблюда, поручает «говорить» животному, настаивая на том, чтобы плотину построили высоко в горах. Тогда вода достанется всем: ««– Не строй плотины, как советует тебе коварный визирь! Помни: прежде чем войти в твое ханство, твоя река протекает через много земель и царств и повсюду теряет воду. Не в твоих землях надо строить плотину. Ее надо строить там, где снега питают реку, – на вершинах высоких гор. Вот тогда ты завладеешь всей водой под солнцем и, не вынимая меча из ножен, победишь всех владык вселенной!» Верблюд закончил говорить и поклонился хану, а хан обнял его колючую шею и поцеловал верблюда прямо в губы» [3, с. 310].

Вода видится туркменам центром жизни общества, центром пространства. Она объединяет степь и горные вершины, куда только гордые птицы и трудолюбивые крестьяне могут добраться.

Черты этнической жизни туркмен особенно ярко предстают через изображение быта. В частности, характерна фигура звездочета, изображенного в комическом плане. Сказка использует оксюморон: звездочет, заявляющий о своем владении чудесным даром разгадывать загадки мироздания, услышал крик испуганного мальчика и голос «верблюда»: «Он очень обрадовался, потому что давно уже искал какое-нибудь чудо, чтобы удивить им своего владыку – грозного хана. Звездочет схватил верблюда за повод и потащил прочь из аула. Ярты испугался и закричал: – Эй, дядя, оставь скотину! Не тронь того, что тебе не принадлежит! – Но мальчик кричал напрасно: звездочет не слушал его, он даже радовался, что чудесный верблюд умеет не только разговаривать, но и сердиться. Последние годы звездочет не был в почете у хана. Был он лекарем и толкователем снов во дворце владыки, но от его лекарств хану становилось только хуже, а все его предсказания никогда не сбывались» [3, с. 305].

Необходимо обратить внимание на то, что туркменские сказочники используют мотив чуда. Э. В. Померанцева выявила типологию героев – «изобретательных, удачливых» [5, с. 91]. В отличие от героев волшебной сказки, герои бытовых сказок «творяют чудеса» в быту, пользуясь доверчивостью и глупостью верующих в чудо людей. Сказка высмеивает жадность приближенных к хану людей, их чрезмерное угодничество. Пример тому – звездочет. Его речь – самовосхваление, противоречит реальности. Мнимое чудо – кон-

стантный мотив этой сказки: «говорящий» верблюд вступает в диалог с визирем, звездочетом, ханом. Число 100 является средством создания комического. Так, верблюд будто бы сообщает о чудесном в своей жизни: «Повесть моей жизни длинна и печальна, как дорога пустыни. Тысячу лет назад я строил хрустальный мост от земли до неба. Я строил его для злой и коварной волшебницы – пери. Но однажды я поссорился с ней, и она превратила меня в верблюда. Однако я сумел сохранить все свои знания и свою мудрость и сейчас, грозный хан, хочу предостеречь тебя от больших несчастий!» – так сказал верблюд, и хан затрясся от страха. Он вскочил с парчовых подушек и закричал: «Говори, мудрейший, всю правду и ничего не бойся!» [3, с. 309–310].

Сказители передали восточный колорит жизни хана: обилие подушек, на которых восседает хан, множество слуг, прекрасный сад: «Он вступил в ханский сад. Сад был украшен цветами, беседками и фонтанами. Посреди сада, на лужайке, окруженной тремя арыками, под тенью виноградных листьев, на высоких, шитых золотом подушках, сидел грозный хан – владыка и повелитель, милующий и карающий. Хан беседовал со своими приближенными, и знатные визири слушали его, разинув рты и боясь пропустить хотя бы одно ханское слово – так они трепетали перед ним» [3, с. 307].

Восточный колорит создает своеобразие освоения пространства: вереница закрытых дворов, фонтан, глинобитные стены: «Так они подошли к высокой глинобитной стене, окружавшей ханский дворец. Стены были украшены башнями, а на башнях стояли ханские воины и во все глаза смотрели на дорогу. Но звездочет даже не взглянул на них. Он гордо поднял голову, и медные ворота дворца раскрылись перед ним. Звездочет вошел в первый двор. Здесь у коновязи стояли ханские красавцы кони, а вокруг коней суетились разодетые слуги. Но и на них не посмотрел гордый звездочет. Он еще выше поднял голову, и вторые – серебряные – ворота распахнулись перед ним. Он вошел во второй двор. Посреди двора бил высокий фонтан. В самые знойные дни здесь царил прохлада. В этом дворе сидели советники хана и играли в кости, ожидая приказаний владыки. Они с удивлением посмотрели сперва на звездочета, потом на его верблюда, но старик не удостоил их даже взглядом» [3, с. 306].

Отразилась в сказке средневековая модель общества Востока: хан, визирь, звездочет, рабы. Сказка донесла своеобразие восточного стиля речи, в которой изобилуют слова: «мудрейший», «щедрый хан», «о, премудрый», «о, умнейший из умнейших», «о, великий из великих», «вот мой говорящий верблюд, равного которому нет в белом свете».

Анализ сказки привел к выводу о том, что в ней воплощено народное представление о том, как должно быть и как не должно. Это общечеловеческая идея. Однако данная сказка отразила

восточный колорит. Действие развивается в обстановке, придуманной рассказчиками. Бытовые черты явно из мира Востока, но предстают они вне конкретики.

В мировоззренческом отношении сказка двупланова. С одной стороны, содержанием она обращена к реальной жизни, социальным проблемам [2, с. 101]. Однако легко просматривается древняя основа: помощь тотема – верблюда. Характерно наделение его, хотя и в рамках сказочной эстетики, речью: сохранение древнего вымысла способствовало сохранению «ясно осознаваемой условности» [1, с. 180].

В. Я. Пропп верно раскрыл сущность тотемизма, проявляющуюся в обожествлении животного, которое представляется более совершенным, чем сам человек. В анализируемой сказке черты тотемизма угадываются, однако они предстают переосмысленными, выполняющими функцию развенчания социальных и общечеловеческих пороков. По верному замечанию В. Я. Проппа, в этих текстах выдумка не заслоняет реальную жизнь [6, с. 271].

#### Библиографический список

- 1 Аникин В. П. Русская народная сказка / В. П. Аникин. – Москва : Гос. учеб.-педагог. изд-во Мин. просвещения РСФСР. – 1959. – 254 с.
- 2 Ведерникова Н. М. Русская народная сказка / Н. М. Ведерникова. – Москва : Наука, 1975. – 132 с.
- 3 Говорящий верблюд // Сказки народов мира : в 10 т. Т. 10. Сказки народов Сибири, Средней Азии и Казахстана. – Москва : Дет. лит., 1995. – С. 303–311.
- 4 Мифы народов мира : энциклопедия : в 2 т. Т. 1. – Москва : Большая Российская энциклопедия : Олимп, 1998. – 671 с.
- 5 Померанцева Э. В. Русская народная сказка / Э. В. Померанцева. – Москва : Изд-во Акад. наук СССР, 1963. – 127 с.
- 6 Пропп В. Я. Русская сказка / В. Я. Пропп. – Ленинград : Изд-во Ленинградского гос. ун-та, 1984. – 333 с.
- 7 Сравнительный указатель сюжетов: Восточнославянская сказка / сост. Л. Г. Бараг, И. П. Березовский, К. П. Кабашников, Н. В. Новиков. – Ленинград : Наука, 1979. – 437 с.
- 8 Сто сказок Южного Зауралья / сост. В. П. Федорова, Е. В. Рычкова. – Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2005. – 139 с.

#### References

- 1 Anikin V. P. Russkaya narodnaya skazka. Moscow: Gos. ucheb.-pedagog. izd-vo Min. prosveshcheniya RSFSR. 1959. 254 p.
- 2 Vedernikova N. M. Russkaya narodnaya skazka. Moscow: Nauka. 1975. 132 p.
- 3 Govoryashchij verblyud. Skazki narodov mira. Vol. 10. Skazki narodov Sibiri, Srednej Azii i Kazahstana. Moscow: Det. lit. 1995, pp. 303–311.
- 4 Mify narodov mira : enciklopediya. Vol. 1. Moscow: Bol'shaya Rossijskaya enciklopediya: Olimp. 1998. 671 p.
- 5 Pomeranceva E. V. Russkaya narodnaya skazka. Moscow: Izd-vo Akad. nauk SSSR. 1963. 127 p.
- 6 Propp V. Ya. Russkaya skazka. Leningrad: Izd-vo Leningradskogo gos. un-ta. 1984. 333 p.
- 7 Barag L. G., Berezovskij I. P., Kabashnikov K. P., Novikov N. V. Sravnitel'nyj ukazatel' syuzhetov: Vostochnoslavjanskaya skazka. Leningrad: Nauka. 1979. 437 p.
- 8 Fedorova V. P., Rychkova E. V. Sto skazok Yuzhnogo Zaural'ya. Kurgan: Izd-vo Kurganskogo gos. un-ta. 2005. 139 p.

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 159.9.07

*Е. С. Набойченко*  
*Уральский государственный медицинский университет, Екатеринбург*

## СООТНОШЕНИЕ КОМПЛАЕНСА И ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ И ПОТРЕБНОСТЕЙ РОДИТЕЛЕЙ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С ДВИГАТЕЛЬНО-КООРДИНАЦИОННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

**Аннотация.** В статье описаны результаты экспериментального исследования по выявлению психологических аспектов и особенностей, влияющих на формирование мотивации комплаенса родителей, имеющих детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата, а также приводится описание психологических мишеней, воздействие на которые будет способствовать достижению комплаенса родителей в сотрудничестве с медиками.

**Ключевые слова:** мотивация, комплаенс, потребности, личность, мишени психологического воздействия.

*E. S. Naboychenko*  
*Ural state medical University, Yekaterinburg*

## RATIO OF COMPLIANCE AND PERSONALITY CHARACTERISTICS AND NEEDS OF PARENTS WITH CHILDREN WITH MOTOR-COORDINATION DISORDERS

**Abstract.** The article contains the results of the experimental study, which consists of identification of psychological characteristics affecting the development of compliance motivation as well as identification and description of targets for psychotherapeutic interventions through raising compliance level to passable level with the aim to increase effectiveness of rehabilitation of children.

**Keywords:** motivation, compliance, needs, personality, aims for psychological interventions.

### ВВЕДЕНИЕ

В настоящее время медико-реабилитационная система нашего государства фокусируется на идее биопсихосоциального подхода. Сам логический базис, основная предпосылка данного взгляда на систему здравоохранения подразумевает комплексность, системность методологии и методов. И именно это подводит нас к идее о необхо-

димости комплексного изучения и охвата факторов, влияющих на процесс реабилитации.

Одним из таких крайне важных факторов является комплаенс. Реабилитация детей с координационно-двигательными нарушениями, детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата – достаточно специфический, трудоемкий и системный процесс, требующий слаженной работы мультидисциплинарной команды специалистов, активного участия в процессе реабилитации родителей таких детей.

Состояние комплаенса общепринято считается наиболее эффективным для прохождения лечения. Соответственно, достижение комплаенса родителя является крайне важным. За ним скрывается целая плеяда различных факторов, среди которых можно выделить мотивационный компонент.

Поведенческую сторону можно рассматривать через призму изучения деятельности. Воспитание ребенка с двигательными-координационными нарушениями, взаимодействие с медиками, участвующими в реабилитации – все это будет источником преобразования личности через механизм сдвига мотива на цель [1; 3].

Внутрипсихическую сторону можно рассматривать как специфические констелляции внутрипсихических феноменов, которые подвергаются преобразованию цепочками защитных механизмов, лежащих в основе организации личности родителя [4].

Идеи психодинамического подхода являются не столько указанием к важности конкретно защитных механизмов, сколько на необходимость исследования личности, в силу того, что придание важного значения тем или иным личностным компонентам значимости обусловлено вопросами семантических полей конкретных психологических школ [5].

Дефиниция комплаенс является латинизмом и имеет близкое к изначальному английскому слову (compliance – «податливость», «согласие») значение. Семантически данное понятие достаточно близко к «согласию», но охватывает больше аспектов, связанных со взаимодействием врача и пациента, у него есть как внутрипсихическая сторона, так и поведенческая. В рамках медицинской психологии комплаенс трактуется более узким образом, а именно как принятие инструкций врача, его назначений, добровольное подчинение выданным инструкциям, следование им [2; 6].

В нашем исследовании приняли участие 160 родителей: 80 родителей, воспитывающих детей с координационно-двигательными нарушениями, в частности с детским церебральным параличом (уровень GMFCS – 1 и 2) и 80 родителей, воспитывающих детей без ограничений возможностей здоровья.

Для проведения исследования были использованы методики: многофакторный опросник исследования личности Кеттелла (16-PFC), восьмицветовой тест Люшера, шкала комплаентности Мориски-Грина.

В рамках результатов многофакторного опросника исследования личности Кеттелла были измерены корреляции факторов личности с уровнем комплаенса. Был применен ранговый критерий корреляций Спирмена, с помощью которого было установлено, что уровень комплаенса демонстрирует прямо пропорциональную связь средней степени с фактором G, шифрующим нормативность поведения (0,38) и обратно пропорциональную связь с фактором O, обозначающим тревожность (-0,37).

У родителей же клинической выборочной совокупности была обнаружена прямо пропорциональная связь средней степени с фактором N, который соответствует дипломатичности (0,33).

Далее были рассмотрены номинативные данные, полученные в рамках анализа результатов восьмицветового теста Люшера. Рассматривалась абсолютная частота встречаемости значений в парах “++” (актуальные потребности и способы реагирования на актуальные ситуации) и “--” (репрессированные потребности).

Было установлено: наиболее ярким различием между выборочными совокупностями выступило то, что для 40 % клинической выборочной совокупности центральной подавляемой потребностью выступает потребность в свободе, в распоряжении собственной жизнью.

Также при рассмотрении актуальных потребностей и способов реагирования при кластеризации по группам комплаентности было установлено, что цветовые пары, являющиеся более зрелыми и потенциально способствующими контакту в рамках клинической выборочной совокупности, наблюдались в качестве мод в группах с пограничным и удовлетворительным уровнем комплаенса.

При этом, контрольная группа показала обратную тенденцию: родители с более зрелыми способами реагирования и потенциально не несущими негативного влияния на процесс взаимодействия с врачом потребностями чаще попадали в группу с неудовлетворительным уровнем комплаенса, на что указывали моды данных распределений.

В результате проведения опросника Мориски-Грин было установлено, что распределение родителей по группам комплаентности различается. В то время как 57 % родителей контрольной группы демонстрировали неудовлетворительный уровень комплаенса, родители из клинической группы показали гораздо больший уровень комплаентности: 48 % клинической были в группе с пограничным уровнем комплаенса.

Для проверки статистической достоверности различий был выбран U-критерий Манна-Уитни, поскольку оба распределения оказались не соот-

ветствующими нормальному ( $P < 0,01$  при обработке критерием Лиллиефорса). Данный критерий показал, что выборки демонстрируют статистически достоверные различия, поскольку  $P < 0,05$ .

Рассматривая же связь уровня комплаентности с личностными чертами, мы увидели, что комплаенс коррелирует с разными параметрами в рамках контрольной и экспериментальной групп. Для контрольной – прямо пропорционально обнаружена связь с социальной конформностью, а обратно пропорциональная связь – с тревожностью. Также, чем меньше тревожность у родителя – тем выше комплаентность.

У родителей в рамках экспериментальной группы же наблюдалась прямо пропорциональная связь с такой характеристикой, как дипломатичность. Чем более способен к тактическому построению социального взаимодействия родитель, чем он более проницателен, расчетлив и более четко воспринимает, что он хочет получить от социального взаимодействия – тем больший уровень комплаенса он демонстрирует. Потенциально это может говорить о том, что родитель ищет не столько возможности компенсации дефектов развития ребенка, которые вызваны заболеванием, сколько извлечением вторичных выгод от данной ситуации.

Еще один важный психологический аспект, который был выявлен нами при работе с родителями детей с координационно-двигательными нарушениями, – это тенденция к подавлению потребности распоряжаться собственной жизнью и влиять на нее. Все это, на наш взгляд, связано с неразрешенными вопросами сепарации-индивидуации, а также с опасениями о невозможности сепарации с собственным ребенком в силу его диагноза.

Подводя итоги, можно отметить, что комплаенс является комплексным конструктом, который требует разностороннего подхода к его изучению.

Психологические мишени при интервенции любого рода в первую очередь будут связаны с подавленной потребностью распоряжаться своей жизнью и формированием более зрелых способов взаимодействия с окружающими взамен инфантильных, если таковые имеют место быть.

Таким образом, будет крайне важным в ходе психологического сопровождения обратить внимание как на угнетаемые аспекты психической жизни, так и на то, какую вторичную выгоду родитель извлекает из состояния своего ребенка.

#### *Библиографический список*

1 Горьковская И. А. Жизнестойкость и копинг-стратегии подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата / И. А. Горьковская, А. В. Микляева // *Клиническая и специальная психология*. – 2019. – Т. 8. – № 1. – С. 90–102.

2 Данилов Д. С. *Терапевтическое сотрудничество (комплаенс): содержание понятия, механизмы формирования и методы оптимизации* / Д. С. Данилов. – Текст : Электронный // *КиберЛенинка* : [сайт]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/terapevticheskoe-sotrudnichestvo-komplaens-soderzhanie-ponyatiya-mehanizmy-formirovaniya-i-komplaens-soderzhanie-ponyatiya-mehanizmy-formirovaniya-i>

metody-optimizatsii (дата обращения: 01.04.2019).

3 Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Смысл, 2005. – 352 с.

4 Линдсей Г. Теории личности / Г. Линдсей, К. С. Холл. – Москва : Психотерапия, 2008. – 656 с.

5 Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика. Понимание структуры личности в клиническом процессе / Н. Мак-Вильямс. – Москва : Класс, 2015. – 592 с.

6 Микиртичан Г. Л. Комплаентность как медико-социальная и этическая проблема педиатрии / Г. Л. Микиртичан. – Текст : Электронный // КиберЛенинка : [сайт]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/komplaentnost-kak-medikosotsialnaya-i-eticheskaya-problema-pediatrici> (дата обращения 05.04.2019).

#### References

1 Gor'kovaya I. A., Miklyaeva A. V. Zhiznestojkost' i koping-strategii podrostkov s narusheniyami oporno-dvigatel'nogo apparata. Klinicheskaya i special'naya psichologiya. 2019. Vol. 8. No. 1, pp. 90–102.

2 Danilov D. S. Terapevticheskoe sotrudnichestvo (komplaens): sodержание ponyatiya, mekhanizmy formirovaniya i metody optimizatsii. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/terapevticheskoe-sotrudnichestvo-komplaens-soderzhanie-ponyatiya-mekhanizmy-formirovaniya-i-metody-optimizatsii>. (date of access 01.04.2019).

3 Leont'ev A. N. Deyatel'nost', soznanie, lichnost'. Moscow: Smysl. 2005. 352 p.

4 Lindsey G., Holl K. S. Teorii lichnosti. Moscow : Psichoterapiya. 2008. 656 p.

5 Mak-Vil'yams N. Psihoanaliticheskaya diagnostika. Ponimanie struktury lichnosti v klinicheskom processe. Moscow: Klass. 2015. 592 p.

6 Mikirtichan G. L. Komplaentnost' kak mediko-social'naya i eticheskaya problema pediatrici. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/komplaentnost-kak-medikosotsialnaya-i-eticheskaya-problema-pediatrici>. (date of access 05.04.2019).

УДК 317.015; 159.9

**И. А. Николаева, С. А. Котова**  
**Курганский государственный университет,**  
**Курган**

## **ВОЗМОЖНОСТИ СМЕХА В ПРОФИЛАКТИКЕ И КОРРЕКЦИИ ДЕТСКОЙ АГРЕССИИ**

**Аннотация.** Эволюционный подход к агрессии и смеху показывает их принадлежность к одному эволюционному уровню, их функциональную общность и особенности в регуляции социального поведения. Ранние эволюционные уровни регуляции поведения имеют большой потенциал в коррекции агрессии. Смех понимается как коммуникативный сигнал временного игрового нарушения культурного или социального порядка. Регуляция агрессии «сверху» (произвольно и осознанно) должна дополняться регуляцией «снизу» – стихийной миролюбивой смеховой коммуникацией. В статье обоснована задача систематического изучения взаимосвязи смеха и агрессии и использования смеха в психолого-педагогической профилактике и коррекции детской агрессии.

**Ключевые слова:** детская агрессия, смех, эволюционный подход, психолого-педагогическая профилактика и коррекция.

**I. A. Nikolaeva, S. A. Kotova**  
**Kurgan state University, Kurgan**

## **POSSIBILITIES OF LAUGHTER IN PREVENTION AND CORRECTION OF CHILDREN'S AGGRESSION**

**Abstract.** The evolutionary approach to aggression and laughter shows their belonging to one evolutionary level, their functional community and features in the regulation of social behavior. Early evolutionary levels of behavior regulation have a great potential in aggression correction. Laughter is understood as a communicative signal of a temporary game violation of cultural or social order. The return of a person with aggressive behavior to an earlier stage of evolution has a great potential in the correction of impaired behavior. Regulation of aggression "from above" (on verbal installation at the expense of arbitrary and conscious efforts of the subject) should be supplemented by regulation "from below" – spontaneous peaceful ridiculous communication. Laughter as an involuntary natural phenomenon in the correction of interpersonal interaction requires special conditions. The article substantiates the task of systematic study of the relationship of laughter and aggression and the use of laughter in psychological and pedagogical prevention and correction of children's aggression.

**Keywords:** child aggression, laughter, evolutionary approach, psychological and pedagogical prevention and intervention.

Социальное здоровье школьников выступает сегодня как задача государства и общества. Традиционно наиболее сложной для реализации воспитательных задач выступает группа детей с агрессивным поведением. В социальной педагогике агрессивные проявления считаются свидетельством отклонения от социальной нормы, снижением качества жизни и успешности человека в обществе.

Массовая психолого-педагогическая практика показывает, что традиционные формы воспитательной работы далеко не полностью решают проблему агрессии, вандализма и насилия среди детей [1; 2; 3; 12; 14; 15; 16; 20; 31]. И дошкольники, и школьники нуждаются в более специализированной и углубленной психолого-педагогической работе по профилактике и коррекции агрессивных проявлений.

Проведенное нами в 2017-2018 гг. исследование [10] показало, что в младшем школьном возрасте достаточно часто имеют место агрессивные проявления, выражающиеся в деструктивных действиях, направленных на нанесение вреда тому или иному лицу. Почти 40 % детей младшего школьного возраста многократно демонстрируют в своем поведении агрессивные реакции. Среди младших школьников с агрессивными проявлениями

ями можно выделить две группы. Во-первых, это дети из неблагополучных семей, страдающие от побоев дома и прибегающие к насилию с целью избавления от давящего их кошмара. Проявляемое ими насилие на деле является криком о помощи. К другой категории относятся дети, для которых затруднена социальная интеграция. Их повышенная агрессивность – отчаянная попытка добиться признания со стороны членов собственной возрастной группы. Характер их поведения объясняется не влиянием группы, а нерешенными личными проблемами.

### 1.1 Социальная природа смеха и агрессии

В настоящей работе основным источником агрессивного поведения мы будем считать восприятие Другого как препятствия в удовлетворении потребностей; в первую очередь, фундаментальной социальной потребности – потребности в социальном признании и занятии статусной позиции в социуме. Агрессивное поведение направлено *против социальных отношений*, ограничивающих социальные (и материальные) ресурсы индивида или группы. Отметим, что данная позиция совпадает с пониманием агрессии как активности, имеющей цель подчинить себе других или доминировать над ними [5; 6; 7; 8; 29].

Данное понимание агрессии указывает на ее самые глубокие социальные корни. Агрессия – это активность *против* сложившейся или против становящейся *социальной структуры* в межличностном, внутригрупповом и межгрупповом поведении. Активность *против* системы отношений, ослабляющих ресурсы субъекта (индивидуального или группового) наблюдается у социальных животных, в том числе у приматов.

В социальной психологии агрессивному поведению принято противопоставлять, прежде всего, альтруистическое или «помогающее» поведение. Эволюционный анализ социального поведения позволяет выделить и другие формы активности, которые могут противостоять агрессии. Такой формой активности является игра и смех. Игра и смех, чувство комического имеют значительный потенциал в регуляции агрессии, который практически не освоен в психолого-педагогической науке и практике.

Райнер Крауз [23] описывает филогенетическое развитие смеха из двух источников – от социального подчинения и игры. В онтогенезе взаимный смех является поведенческой основой для создания связи между матерью и ребенком, а также достаточным источником счастья в процессе роста ребенка. На основе феноменологии и лицевой экспрессии показана связь смеха с эмоциями презрения, отвращения, ужаса (sadness) и обольщения. Смех рассматривается в контексте блокировки агрессии, регуляции стыда и автоматического функционирования.

Социальность смеха и его связь с агрессивным поведением выявлена в психологических исследованиях поведения приматов, детей и в

нейропсихологических исследованиях патологии поведения.

В изучении юмора шимпанзе и горилл [25] обнаружены две формы поведения. Изначальная форма юмора – это игра – «дразнилка» (playful teasing), которая, как полагает автор, является изначально формой юмора. Вторая форма возникает в контексте символического «захвата» (captivity): шимпанзе бросают в наблюдающих людей фекалии, когда те отвечают на это смехом. Автор усматривает в этом раннюю сигнальную форму юмора – обозначения других «какашками», «грязными». Основной вывод – интерпретация юмора как формы символической игры в соответствии с концепцией юмора как символического поведения [26]. В нашем контексте подчеркнем, что описанные игры *символизируют агрессию*.

В концепции А. Козинцева рассматриваются эволюционно-этологические корни смеха. «Игровая мина» у приматов, сопровождаемая «протосмехом», – это сигнал негативистической игры. «...Смысл смеха – сигнал о несерьезности нападения и несерьезности ответной реакции» [9], «Смех – врожденный и бессознательный метакоммуникативный сигнал игры – особой негативистской игры – “нарушения понарошку”... Псевдоагрессивная игра–тренировка для мира» [9]. Псевдоагрессия выполняет важнейшую функцию избегания внутригрупповых конфликтов.

Согласно А. Козинцеву, функция смеха, возникшего как сигнал к временному нарушению социальной структуры, с развитием человека стала еще более масштабной. Смех означает временное отрицание культуры вообще, временную отмену серьезности. Автор выделяет два «фундаментальных человеческих новоприобретения», против которых направлен смех. Смех направлен, «во-первых, против речи (вероятно, вызвавшей на первых порах нечто вроде информационного шока), во-вторых, против культуры (обременительных правил и запретов, автоматически порождаемых речью)» [9]. «Смех – знак глубокого и древнего общечеловеческого единства, на фоне которого все, разделяющее людей, становится несущественным» [9].

В изучении взаимодействия детей в возрасте от 3 до 6 лет Е. Scott и J. Panksepp показали, что игра «куча мала» («rough-and-tumble play») отличается от агрессии и другой детской активности [30]. Авторы предполагают, что этот игровой хаос является исходной формой совместной игры. Важно отметить, что такая игра также прорабатывает в игровой форме мотив противоборства, борьбы. Традиционно подобное игровое выяснение отношений, «социальная притирка» к Другому сопровождается смехом.

Социальность детского смеха, потребность в присутствии Других показана в исследовании С. Addyman с соавторами. В нем дети в возрасте от двух с половиной до четырех лет участвовали в просмотре мультфильмов. Условия просмотра



тра различались количеством детей: в одиночку, вдвоем или в группе 6–8 человек. Совместный просмотр, в отличие от индивидуального, сопровождался значимо большим количеством смеха и улыбок, независимо от количества присутствующих детей. Присутствие даже одного партнера изменяет восприятие юмористического материала. Согласно авторам, смех выступает социальным сигналом «уступчивости, гибкости», социального присоединения, а не прямого рефлексивного ответа на юмор.

S. Sarra и E. Otta [28] изучали типы улыбок и смеха у дошкольников. Они выделили двухфакторную структуру смеха:

- первое измерение – это игровая агрессия – дразнилка (playfulness-mock aggression), содержащая широкую улыбку и смех;

- второе измерение – «дружеское умиротворение» (friendliness), являясь по своей природе более сложным, содержало закрытую (closed) и возвышенную улыбку (upper smile).

Эти типы улыбок одинаково успешно различали и воспитатели, и дети-партнеры по игре. Выводы подчеркивают связь улыбок и смеха с двумя противоположными поведенческими интенциями детей. Широкая улыбка и смех сопровождают игровую агрессию – дразнилку, шутовское разрушение межличностных связей. Возвышенная и скрытая улыбка сопровождает дружеское умиротворение – созидание межличностных отношений.

В работе О. М. Поповой, Ю. И. Ивановой [16] показаны статистически значимые ( $p < 0.01$ ) различия в сформированности чувства комического у высокоагрессивных и низкоагрессивных дошкольников. Показатели восприятия комического и уровня агрессии имеют обратную (отрицательную) взаимосвязь на уровне  $p < 0.001$ . Авторы установили, что объектами комического для агрессивных детей являются физическое несовершенство, причинение вреда и ущерба, «грустное» и «некрасивое». Воспринимая комическое, агрессивные дошкольники или молчат, или критически оценивают других детей, идентифицируют себя с агрессивными комическими героями, интерпретируют комические ситуации как угрожающие, придумывают комические импровизации на военную, фантастическую тематику и деструктивные сюжеты [16].

Связь смеха с социальными отношениями представлена в работе Л. Колоярцевой и Т. Артемьевой [22]. Авторы изучали, над чем смеются дети в мультфильмах и литературе. Участники – российские подростки 9–11 лет. Подростков просили рассказать самые смешные эпизоды из книг и мультсериалов. Качественный анализ показал следующее распределение эмоциональных реакций по содержанию информации: нарушение норм, включая управление (15 %); поведение героя (14 %); речевая игра (14 %); обильное противоречие (10 %); падение (9 %); взаимодействие (9 %); логические нарушения (8 %);

физиологическое нарушение (2 %). Наибольшее количество смешных ситуаций связывалось школьниками с *нарушением правил*. Был сделан вывод, что юмор и сопровождающий его смех являются средством примирения, урегулирования и сохранения социальных отношений и ценностей, а также индикатором интеллектуального и эмоционального развития детей. Авторы утверждают, что смех в системе культуры отношений выступает критерием согласования действий индивида с требованиями общества.

Нейропсихологические исследования смеха и его восприятия также указывают на социальную природу смеха и его сложную взаимосвязь с агрессивным поведением. Так, в работе А. Martinelli с соавторами [24] было показано, что восприятие детьми смеющихся людей как враждебных тесно связано с физической агрессией детей и опосредовано слабыми связями между определенными зонами правого и левого полушарий. Мозговые зоны раннего восприятия лица и голоса тесно связаны с приписыванием враждебности другим людям и с физической агрессией.

Е. O’Nions et al. [27] описывают «поведенческий профиль смеха» и нейронные ответы на смех у мальчиков с просоциальным поведением, с риском антисоциального поведения и с риском психопатии. У мальчиков из двух групп риска обнаружена редуцированная реакция на смех в разных мозговых областях. Группа мальчиков с риском психопатии сообщает о сниженном желании вовлекаться в смех других и показывает редуцированный нейронный ответ на смех в anterior insula. Эта область включена в слухо-моторный процесс и предположительно связана с эмоциональным опытом и субъективными чувствами. Таким образом, сниженная склонность к смеху и повышенная – к агрессивности может быть обусловлена общим органическим нарушением.

Тот факт, что и агрессия, и смех как сигнал древнего игрового взаимодействия относятся к одному эволюционному уровню, имеют общий источник (социальную организацию) и псевдообщую функциональную направленность (нарушение социальных и культурных ограничений) – все это имеет большое значение для понимания возможностей смеха в управлении агрессией.

## **1.2 Возможности смеха в профилактике и коррекции детской агрессии**

С эволюционной точки зрения все средства коррекции мы можем разделить в соответствии с их местом в истории формирования поведения:

- *инстинктивные формы* поведения, возникшие у приматов, – это наиболее глубокий уровень регуляции, связанный с работой древних подкорковых структур;

- *архаические формы* поведения – например, сохранившиеся в детской игровой культуре, – это регулятивный пласт, связанный с появлением ритуалов, которым обучаются в сообществе;

- *социокультурные факторы* регуляции по-

ведения – это наиболее «молодые» – вербальные средства. Физиологически они связаны с деятельностью лобных отделов коры больших полушарий и волевым контролем с участием второй сигнальной системы.

Общество создает *институциональные* формы регуляции поведения.

Эволюционный подход в некоторой степени учитывается в педагогическом процессе, современных социально-педагогических коррекционных программах, когда «для разрядки напряжения», повышения эмоционального то-

нуса используются дыхательные и мимические упражнения, элементы психогимнастики, невербальные игры, а для осознанной регуляции поведения педагогами традиционно подключаются вербальные средства. Однако феномен смеха в психокоррекции систематически не изучен и в коррекционно-развивающих программах он даже не упоминается, оставаясь стихийным феноменом.

Рассмотрим более подробно психолого-педагогические средства коррекции агрессии в соответствии с их эволюционным уровнем (таблица 1).

Таблица 1 – Средства психолого-педагогической коррекции агрессии с позиций эволюционного подхода

Эволюционный уровень	Средства формирования и сохранения социальной структуры, используемые как средства коррекции и профилактики агрессии
Уровень поведения приматов	Невербальные и телесные контакты, приносящие совместное удовольствие. Эмпатия на основе мимики и голоса. Щекотка, легкое касание и пощипывание, угощение, объятия, псевдоагрессивная игра, сопровождаемая произвольным смехом
Уровень архаического человеческого сообщества	Простейшие совместные игровые действия (движение, пение, рисование и пр.), коллективные ритуальные и обрядовые действия, направленные на групповое единство и сохранение групповой структуры. Обряды и ритуальные действия, направленные на включение новых членов в группу или повышение статуса в группе – <i>инициации</i> . <i>Принудительные</i> (А.Г. Козинцев) ритуальные нарушения коллективных норм – <i>праздники</i> . <i>Стихийный смех</i> , ограниченный временем праздника. Предметно-символическое закрепление групповых норм и ценностей
Уровень культуры	Институционализация борьбы за лидерство и господство (турниры, война). Институционализация псевдоагрессивных игр (шутовство, карнавал, цирк, клоунада). Цирк и клоунада – постоянный источник <i>смеховой психотерапии</i>
	Формирование <i>авторитарного</i> (подавляющего индивидуальную агрессию) педагогического взаимодействия, либо формирование <i>демократического</i> (направленного на индивидуальные интересы) педагогического взаимодействия. <i>Рефлексия и вербальные средства</i> в осознании поведения, начиная с <i>телесных, эмоциональных</i> проявлений, и кончая мотивами, целями, ресурсами и рисками в достижении целей. <i>Вербальная коммуникация</i> (обсуждение и переговоры) по поводу индивидуальных притязаний и социальных возможностей. Обучение индивидов предметным и социальным технологиям, повышающим ресурсы инструментальной и коммуникативной компетентности. Целенаправленное развитие эмоционального, социального, морального интеллекта. Развитие всех форм юмора

Содержание представленной таблицы не претендует на исчерпывающую полноту, однако позволяет увидеть общую эволюционную тенденцию в имеющихся средствах коррекции агрессивного поведения и соотнести их со смехом.

Средства регуляции поведения, возникшие на инстинктивном и архаическом уровнях эволюции, соответствуют базовому, бессознательному уровню агрессии. Следует ожидать, что актуализация на этом уровне древних поведенческих программ, противоположных формам прямой грубой агрессии (т. е. программ псевдоагрессии, сопровождаемой смехом), будет противовесом агрессивной мотивации и, возможно, приведет к определенной дезактуализации агрессивной мотивации, снимет поведенческую деструкцию и выступит условием гармонизации социальных отношений.

Невербальные псевдоагрессивные игры у детей возникают спонтанно и произвольно. Это толкание, беготня, «куча мала» [30]. Некоторые игры организуют взрослые по памяти своего соб-

ственного детства. Это «щекотка», «шоковые» игры с исчезновением лица матери («ку-ку»), с шутливой угрозой «забодая-забодая», с подбрасыванием и падением на руки взрослому, с качанием и неожиданным падением («по кочкам, по кочкам, по гладенькой дорожке, в ямку – бух!»). Смех в этих играх возникает произвольно и является очень сильным удовольствием ребенка, готового многократно повторять игру. При этом осуществляется профилактика страхов (тревоги) потери матери, физического воздействия, захвата, высоты.

В психолого-педагогическом арсенале коррекционных средств существуют близкие невербальные средства коррекции. Они объединяются по признаку невербальности – это массаж и различные игры с телесным и зрительным контактом в паре со взрослым или с небольшой группой детей<sup>1</sup>. Большинство народных подвижных игр ис-

<sup>1</sup> К «невербальным» средствам относится также игра с песком, водой, пластилином, красками и т. д. Эти игры

пользуют указанные механизмы. Эффект этих игр обычно интерпретируется как создание основы для развития эмпатии, снятия напряжения и создания благоприятной психологической атмосферы в группе, повышения групповой сплоченности [11]. Можно заметить, что спонтанные шуточные игры, как правило, сопровождаются смехом и отражают переживание радости, удовлетворения. В коррекционно-развивающей работе, как правило, психолог и педагоги не ставят цели рассмешить детей. Напротив, расшалившихся и хохочущих детей стараются сдерживать. На наш взгляд, это не всегда верный подход. Смех – это *совместное* удовольствие от неожиданного нарушения социального порядка, которое сделано «*несерьезно*» и *временно*; это облегчение от тягот организованности, серьезности. Телесное удовольствие от активного действия, радость зрительного контакта и принятия группой и смех как отдых от культурных нормативов – все это обеспечивает эмоциональное переживание группового единства, восстанавливает психический тонус для серьезного обучения и деятельности.

Рассмотрим *архаический уровень* регуляции поведения. На этом уровне развития человеческого сообщества постепенно возникает такая форма социального поведения, как ритуальное нарушение норм. Козинцев отмечает, что члены племени шаманом целенаправленно *принуждаются* к нарушению норм. Все члены племени, независимо от статуса, обязаны совершить «неподобающие» в обычной жизни действия. Эти ритуалы имеют четкие временные границы. Ненормативное поведение возможно в определенное время и связано с важными для выживания племени циклами жизни. Именно в этих действиях активно проявляется архетип трикстера, клоуна. Так, А. Г. Козинцев отмечает, что в исследованиях образа жизни австралийских аборигенов, уровень жизни которых является наиболее древним среди живущих ныне людей и может считаться архаическим, описаны ритуалы, напоминающие детские шалости [9].

Детская культура также полна ритуалов отрицания и негативизма. В коррекции агрессии данного уровня используются невербальные и вербальные коллективные игры, предполагающие неожиданное выполнение противоположных действий, «перевернутое» восприятие, имитация животных, нарушение правил общения («дразнилки», «прозвища»), игровые бои и т. д. Те педагоги, кто использует эти игры, учат детей не обижаться, более гибко воспринимать неожиданности и нарушения, т. е. формируют более безопасную социальную среду, но мы в психолого-педагогической практике редко встречаем задачу *рассмешить детей* в качестве самостоятельной педагогической задачи.

---

*приносят детям большое удовольствие и удовлетворение, также «снимают» напряжение, но смех никогда не вызывают, если только дети не лежат что-нибудь «для смеха», чтобы рассмешить друг друга.*

Использование ритуалов перехода в работе с подростками группы риска в зарубежном опыте, как показала И. Ю. Лебедева [12], опирается на потенциал «духовного очищения», нормативность, героизм ритуала. Столь серьезное отношение к ритуалам инициации, на наш взгляд, является односторонним.

В социализации детей огромную роль играют смеховые ритуалы, в частности, разнообразные шуточные «инициации» – «посвящения». А. Гуггенбуль [5] рассматривал ритуалы как игровые явления внутригрупповой жизни детей, предотвращающие реальное детское и школьное насилие. Ритуал – это «стереотип поведения, к которому прибегают в качестве способа разрешения конфликтной ситуации» ... По мнению автора, групповой ритуал создает чувство солидарности и является единственным действенным средством подавления агрессивных тенденций. Примером может служить празднование окончания учебного года в Цюрихе (школьный День святого Сильвестра). «В последний день учебного года дети вставали в четыре-пять часов утра и, взяв с собой крышки от кастрюль, свистульки, тарелки и другие предметы, способные производить шум, высыпали на улицы, а затем, проходя по городу, своим шумом будили горожан. Цель мероприятия заключалась в том, чтобы досадить взрослым. Любимым развлечением были звонки в дверь. Если кого-либо удавалось поднять с постели и заставить показаться в дверях, цель считалась достигнутой. Вид рассвирепевшего взрослого с лихвой вознаграждал за все усилия. ... в программу “школьного Сильвестра” входили разные шутки. Дети с воодушевлением снимали с петель садовые калитки, обливали пеной для бритья поверхность автомобилей или прятали в укромном месте садовые скамейки. ... Разрушение ритуала благодаря целенаправленному педагогическому вмешательству привело только к усугублению агрессивных тенденций: теперь дети уже не ограничились относительно невинными шутками – они подрывали почтовые ящики, наносили царапины на автомобили, разбивали витрины и поджигали мусорные баки» [5]. Автор делает вывод, что «неинституционализированные формы таких шуточных нарушений приводит к устойчивому хулиганству», автор предупреждает об ошибочности полного отвержения агрессивных действий.

В современной демократической педагогической культуре дни самоуправления отчасти выполняют функции «праздников непослушания». Однако в самоуправлении происходит замена одной структуры (официальной, взрослой) на другую – детскую. В «праздниках непослушания» нет нового социального порядка, а создаваемый в определенных рамках беспорядок выступает кратковременным отдыхом от порядка. Ритуалы «беспорядка» довольно широко используются в педагогической практике при создании временных детских коллективов. Организуя эти праздни-

ки, вожатые и воспитатели не всегда осознают их незаменимую роль в профилактике агрессии. Это, например, «праздник Нептуна» или шутовское «посвящение» в какое-то символическое общество. Дети с восторгом передают друг другу историю о ночном посещении соседней спальни, когда всех «перемазали зубной пастой». Часто подобные события во многом приукрашены и отражают потребность в смешных приключениях.

Более совершенными, по сравнению с ритуалами, являются **институциональные формы отрицания социального порядка** – профессиональное шутовство, цирк, клоунада. Они дают гротескные примеры неадекватного поведения или поведения, нарушающего принятые рамки. Комические образы и ситуации вызывают смех освобождения от страха перед нарушением норм и требований общества.

**Вербальная культура** запечатлевает ситуации смеха. Нарушение вербальной культуры также сопровождается смехом. Л. Карасев противопоставляет архаический «смех тела» и современный «смех ума» [8]. Культура увязывает смех с многообразием человеческих чувств, способностей и ограничений, с рефлексивной способностью смотреть на себя со стороны, с развитием интеллекта. «Овладение» смехом происходит в многообразных формах комического, создаваемого средствами искусства и творческой интуиции. К средствам данного уровня относятся детская юмористическая литература, фильмография, театр. А. Прихожан использовала текст Э. Успенского «Школа клоунов» для диагностики и коррекции тревожности первоклассников [17; 18]. Этот опыт может быть заимствован для изучения профилактики и коррекции детской агрессии.

В психолого-педагогической литературе имеются только единичные исследования, посвященные возможностям комического в коррекции детской агрессии. Так, работа О. М. Поповой и Ю. И. Ивановой [16] посвящена применению комического материала в коррекции агрессии 5-7-летних дошкольников. Авторы в процессе формирующего эксперимента показали динамику снижения агрессии. Формирующая технология включала 50 занятий. На первых занятиях агрессивные дети проявляли демонстративность и негативизм, старались не улыбаться, утверждали, что картинки и стихотворения «совсем не смешные». На 16-17 занятии эти дети начали смеяться и улыбаться, относительно быстро улавливать комические несоответствия в перевертышах и проявлять доброжелательность к другим детям. После 20 занятия стали замечать сходство в поведении сверстников и комических героев, а после 30 занятия сравнивали свое поведение с поведением комического героя и прогнозировали последствия поведения [16]. Авторы полагают, что психологическими механизмами нивелирования агрессии являются идентификация, проекция и **дискредитация агрессивного поведения** посредством высмеивания,

высмеивания агрессивного комического персонажа. В данной работе был использован комплекс разнообразных коррекционных средств, дополняющих коллективный просмотр и обсуждение комических произведений. Применялись релаксация, театральная деятельность, парадоксальная интенция, логическое структурирование, консультирование родителей, поэтому трудно оценить вклад отдельных средств воздействия в полученный результат.

На уровне **«информационного» общества** перегруженность сознательной регуляцией поведения приводит к спонтанным формам отрицания и негативизма в детских субкультурах, в которых просматриваются ранние архаические черты. С эволюционной точки зрения полноценное функционирование смеха как наилучшего отдыха должно включать все компоненты, возникшие в истории развития функции, т. е. и «смех тела», и «смех ума». насыщение детской культуры добрым смехом может рассматриваться как важнейшее средство профилактики агрессии и условие здорового и счастливого детства.

### Выводы

Этологический анализ смеха позволяет трактовать смех как сигнал к игровой агрессии – т. е. к временному и «несерьезному» разрушению социальной структуры. Состояние смеха позволяет «отдохнуть» от групповой иерархии и бремени социальной структуры со всеми ее требованиями и ограничениями. Эпизоды смеха – это состояния **группового единства**, общего эмоционального удовольствия от **несерьезности**.

Сила воздействия смеха обусловлена его социально-инстинктивной природой. Инстинктивность, стихийность смеха объясняет сложность его целенаправленного применения. Ресурсы смеха для профилактики и коррекции агрессивного поведения требуют дальнейшего психолого-педагогического изучения и разработки методик использования.

#### Библиографический список

- 1 Аксенова Ю. Ю. Обзор современных технологий коррекции проявлений агрессивного поведения детей дошкольного возраста / Ю. Ю. Аксенова // Вестник Московского городского педагогического университета. – Серия: Педагогика и психология. – 2017. – № 1 (39). – С. 110–120.
- 2 Березина Е. Б. Насилие в школе: социально-психологические объяснения и рекомендации / Е. Б. Березина, И. Б. Бовина // Психологическая наука и образование. – 2013. – № 6. – С. 37–45.
- 3 Бочавер А. А. Буллинг как объект исследований и культурный феномен / А. А. Бочавер, К. Д. Хломов // Психология. Журнал высшей школы экономики. – 2013. – Т. 10. – № 3. – С. 149–159.
- 4 Воробьева И. В. Детский вандализм в ДОУ: предпосылки и возможности профилактики / И. В. Воробьева, О. В. Кружкова // Воспитание и обучение детей младшего возраста. – 2016. – № 5. – С. 491–492.
- 5 Гуггенбуль А. Зловещее очарование насилия. Профилактика детской агрессивности и жестокости / А. Гуггенбуль. – Москва : Изд-во Когито-Центр, 2006. – 176 с.
- 6 Змановская Е. В. Девиантология: психология отклоняющегося поведения / Е. В. Змановская. – Москва : Академия, 2013. – 288 с.
- 7 Захаров А. И. Психологические особенности воспри-

ятия детьми роли родителей / А. И. Захаров // Вопросы психологии, 2012. – № 1. – С. 59–98.

8 Карасев Л. В. Философия смеха / Л. В. Карасев. – Москва : РГГУ, 1996. – 224 с.

9 Козинцев А. Г. Человек и смех / А. Г. Козинцев. – Москва : Алетейя, 2007. – 236 с.

10 Котова С. А. Агрессивные проявления в поведении младших школьников / С. А. Котова, Н. В. Игнашева // Педиатрия Санкт-Петербурга: опыт, инновации, достижения, 10–11 сентября 2018 г.: материалы X Рос. форума с междунар. участием. – Санкт-Петербург, 2018. – С. 80–86.

11 Крюкова С. В. Удивляюсь, злюсь, боюсь, хвастаюсь и радуюсь. Программы эмоционального развития детей дошкольного и младшего школьного возраста / С. В. Крюкова, Н. П. Слободяник. – Москва : Генезис, 2003. – 234 с.

12 Лебедева И. В. Профилактика подросткового буллинга: современные решения / И. В. Лебедева, Р. У. Арифуллина, Л. В. Белогорская // Международный журнал экспериментального образования. – 2017. – № 8. – С. 46–51.

13 Лебедева И. Ю. Использование ритуалов перехода в работе с подростками группы риска в опыте зарубежных педагогов-исследователей / И. Ю. Лебедева. – Текст : электронный // Современные исследования социальных проблем. – 2015. – № 10. – С. 391–401. – URL: [www.sisp.nkras.ru](http://www.sisp.nkras.ru) (дата обращения: 18.10.2018).

14 Ленденева И. Л. Детская агрессия и методы ее психолого-педагогической коррекции: дисс. ... канд. психол. наук / И. Л. Ленденева. – Иркутск, 2002. – 169 с.

15 Петросьянц В. Р. Психологическая характеристика старшеклассников, участников буллинга в образовательной среде, и их жизнестойкость: дис. ... канд. психол. наук / В. Р. Петросьянц. – Санкт-Петербург : РГПУ им. А.И. Герцена, 2011. – 210 с.

16 Попова О. М. Применение комического материала в коррекции агрессии старших дошкольников / О. М. Попова, Ю. Е. Иванова // Интеграция образования. – 2005. – № 4 (41). – С. 171–176.

17 Прихожан А. Под гнетом школьных требований / А. Прихожан. – Текст : электронный // Школьный психолог. – 2001. – № 12. – URL: <https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200101210> (дата обращения: 10.09.2018).

18 Прихожан А. Занятия для тревожных первоклассников / А. Прихожан. – Текст : электронный // Школьный психолог. – 2001. – № 16. – URL: <https://psy.1sept.ru/article.php?ID=200101606> (дата обращения: 10.09.2018).

19 Смирнова Е. О. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция / Е. О. Смирнова, В. М. Холмогорова. – Москва : ВЛАДОС, 2005. – 128 с.

20 Спирина А. В. Коррекция детских страхов, тревожности и агрессии, возникших под влиянием просмотра телепередач с элементами насилия посредством формирования культуры телевосприятия / А. В. Спирина // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2008. – Т. 14. – № 4. – С. 66–69.

21 Addyman C., Fogelquist Ch., Levakova L. Social Facilitation of Laughter and Smiles in Preschool Children. *J frontiers in psychology*. 2018. Vol. 9. No. 1048.

22 Kolojarceva L. A., Artemyeva T. V. (2017) Funny in animated films and literature: what the Russian children laugh at. *Journal of Fundamental and Applied Sciences (J Fundam Appl Sci)*. 2017, 9(7S), 1266-1276. – URL: <http://www.jfas.info/index.php/jfas/article/view/3545/2017> (дата обращения: 15.09.2018).

23 Krause R. (2009) Expression forms of laughter. *PSYCHOTHERAPEUT*. V. 54, Is. 2, P.111-119. DOI: 10.1007/s00278-009-0654-x.

24 Martinelli A., Kreifelts B., Wildgruber, D. et al. (2019) Aggression modulates neural correlates of hostile intention attribution to laughter in children. *J Neuroimage*, V.184, P. 621-631. DOI: 10.1016/j.neuroimage.2018.09.066.

25 McGhee, Paul (2018) Chimpanzee and gorilla humor: progressive emergence from origins in the wild to captivity to sign language learning // *HUMOR-INTERNATIONAL JOURNAL OF HUMOR RESEARCH* V. 31 Is. 2 SI., - P. 405-449. DOI: 10.1515/humor-2018-0017.

26 McGhee, Paul E. (1980) *Children's Humor*. Edited by Paul E. McGhee and Antony J. Chapman. New York: Wiley. - 322 pp.

27 O'Nions, Elizabeth; Lima, Cesar F.; Scott, Sophie K.; et al. (2017) Reduced Laughter Contagion in Boys at Risk for Psychopathy. *Current Biology*, V. 27, Is. 19, P.3049/. DOI: 10.1016/j.cub.2017.08.062.

28 Sarra S., Otta E. (2001) Different types of smiles and laughter in preschool children. *Psychological Reports*. V. 89, Is. 3, P. 547-558. DEC 2001. DOI: 10.2466/pr0.2001.89.3.547.

29 Sijtsema, J. J. (2010). Adolescent aggressive behavior: Status and stimulation goals in relation to the peer context. [Groningen]. URL: [https://www.researchgate.net/publication/47353361\\_Adolescent\\_aggressive\\_behavior\\_Status\\_and\\_stimulation\\_goals\\_in\\_relation\\_to\\_the\\_peer\\_context](https://www.researchgate.net/publication/47353361_Adolescent_aggressive_behavior_Status_and_stimulation_goals_in_relation_to_the_peer_context) (дата обращения: 10.04.2019).

30 Scott, E. and Panksepp, J. (2003), Rough and tumble play in human children. *Aggr. Behav.*, 29. - P. 539-551. DOI: 10.1002/ab.10062.

31 Vorobyeva I.V., Kruzhkova O.V., Krivoshchekova M.S. (2015) The genesis of vandalism: from childhood to adolescence // *Psychology in Russia: State of the Art*. 8(1). 2015. Pp. 139-156. DOI: 10.11621/pir.2015.0112.

#### References

1 Aksyonova Yu. Yu. Obzor sovremennykh tekhnologij korrekcii proyavlenij agressivnogo povedeniya detej doshkol'nogo vozrasta. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Pedagogika i psihologiya*. 2017. No. 1 (39), pp. 110–120.

2 Berezina E. B. Nasilie v shkole: social'no-psihologicheskie ob'yasneniya i rekomendacii. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2013. No. 6, pp. 37–45.

3 Bochaver A. A. Bulling kak ob'ekt issledovaniy i kul'turnyj fenomen. *Psihologiya. Zhurnal vysshej shkoly ekonomiki*. 2013. Vol. 10. No. 3, pp. 149–159.

4 Vorob'eva I. V. Detskij vandalizm v DOU: predposylki i vozmozhnosti profilaktiki. *Vospitanie i obuchenie detej mladshego vozrasta*. 2016. No. 5, pp. 491–492.

5 Guggenbyul' A. Zloveshchee ocharovanie nasiliya. *Profilaktika detskoj agressivnosti i zhestokosti*. Moscow: Izd-vo Kogito-Centr. 2006. 176 p.

6 Zmanovskaya E. V. Deviantologiya: psihologiya otklonyayushchegosya povedeniya. Moscow: Akademiya. 2013. 288 p.

7 Zaharov A. I. Psihologicheskie osobennosti vospriyatiya det'mi roli roditelej. *Voprosy psihologii*. 2012. No. 1, pp. 59–98.

8 Karasev L. V. *Filosofiya smekha*. Moscow: RGGU. 1996. 224 p.

9 Kozincev A. G. *Chelovek i smekh*. Moscow: Aletejya. 2007. 236 p.

10 Kotova S. A. Agressivnye proyavleniya v povedenii mladshih shkol'nikov. *Pediatrya Sankt-Peterburga: opyt, innovacii, dostizheniya*. Saint-Petersburg. 2018, pp. 80–86.

11 Kryukova S. V., Slobodyanik Udivlyayus', zlyus', boyus', hvasta-yus' i raduyus'. *Programmy emocional'nogo razvitiya detej doshkol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta*. Moscow: Genезis. 2003. 234 p.

12 Lebedeva I. V., Arifulina R. U., Belogorskaya L. V. *Profilaktika podrostkovogo bullinga: sovremennye resheniya*. *Mezhdunarodnyj zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya*. 2017. No. 8, pp. 46–51.

13 Lebedeva I. Yu. Ispol'zovanie ritualov perekhoda v rabote s podrostkami grupy riska v opyte zarubezhnykh pedagogov-issledovatelej. *Sovremennye issledovaniya social'nykh problem*. 2015. No. 10, pp. 391–401. URL: [www.sisp.nkras.ru](http://www.sisp.nkras.ru).

14 Lendeneva I. L. *Detskaya agressiya i metody ee psihologo-pedagogicheskoy korrekcii*. Irkutsk. 2002. 169 p.

15 Petrosyanc V. R. *Psihologicheskaya harakteristika starsheklassnikov, uchastnikov bullinga v obrazovatel'noj srede, i ih zhiznestojkost'*. Saint-Petersburg: RGPU im. A.I. Gercena. 2011. 210 p.

16 Popova O. M., Ivanova Yu. E. *Primenenie komicheskogo materiala v korrekcii agressii starshih doshkol'nikov*. *Integraciya obrazovaniya*. 2005. No. 4 (41), pp. 171–176.

17 Prihozhan A. Pod gnetom shkol'nykh trebovanij. *Shkol'nyj psiholog*. 2001. No. 12. URL: <https://psy.1sep.ru/article.php?ID=200101210>.

18 Prihozhan A. *Zanyatiya dlya trevozhnykh pervoklassnikov*.

Shkol'nyj psiholog. 2001. No. 16. URL: <https://psy.1sep.ru/article.php?ID=200101606>.

19 Smirnova E. O., Holmogorova V. M. *Mezhlichnostnye otnosheniya doskol'nikov: diagnostika, problemy, korrekciya*. Moscow: VLADOS. 2005. 128 p.

20 Spirina A. V. *Korrekciya detskih strahov, trevozhnosti i agressii, voznikshih pod vliyaniem prosmotra teleperedach s elementami nasiliya posredstvom formirovaniya kul'tury telespriyatya*. Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova. 2008. Vol. 14. No. 4, pp. 66–69.

21 Addyman C., Fogelquist Ch., Levakova L. *Social Facilitation of Laughter and Smiles in Preschool Children*. J frontiers in psychology. 2018. Vol. 9. No. 1048.

22 Kolojarceva L. A., Artemyeva T. V. (2017) *Funny in animated films and literature: what the Russian children laugh at*. Journal of Fundamental and Applied Sciences (J Fundam Appl Sci). 2017, 9(7S), 1266-1276. URL: <http://www.jfas.info/index.php/jfas/article/view/3545/2017>.

23 Krause R. (2009) *Expression forms of laughter*. PSYCHOTHERAPEUT. V. 54, Is. 2, P.111-119. DOI: 10.1007/s00278-009-0654-x.

24 Martinelli A., Kreifelts B., Wildgruber, D. et al. (2019) *Aggression modulates neural correlates of hostile intention attribution to laughter in children*. J Neuroimage, V.184, P. 621-631. DOI: 10.1016/j.neuroimage.2018.09.066.

25 McGhee, Paul (2018) *Chimpanzee and gorilla humor: progressive emergence from origins in the wild to captivity to sign language learning* //HUMOR-INTERNATIONAL JOURNAL OF HUMOR RESEARCH V. 31 Is. 2 SI., - P. 405-449. DOI:10.1515/humor-2018-0017.

26 McGhee, Paul E. (1980) *Children's Humor*. Edited by Paul E. McGhee and Antony J. Chapman. New York: Wiley. - 322 pp.

27 O'Nions, Elizabeth; Lima, Cesar F.; Scott, Sophie K.; et al. (2017) *Reduced Laughter Contagion in Boys at Risk for Psychopathy*. Current Biology, V. 27, Is.19, P.3049/. DOI:10.1016/j.cub.2017.08.062.

28 Sarra S., Otta E. (2001) *Different types of smiles and laughter in preschool children*. Psychological Reports. V. 89, Is. 3, P. 547-558. DEC 2001. DOI: 10.2466/pr0.2001.89.3.547.

29 Sijtsema, J. J. (2010). *Adolescent aggressive behavior: Status and stimulation goals in relation to the peer context*. [Groningen]. URL: [https://www.researchgate.net/publication/47353361\\_Adolescent\\_aggressive\\_behavior\\_Status\\_and\\_stimulation\\_goals\\_in\\_relation\\_to\\_the\\_peer\\_context](https://www.researchgate.net/publication/47353361_Adolescent_aggressive_behavior_Status_and_stimulation_goals_in_relation_to_the_peer_context).

30 Scott, E. and Panksepp, J. (2003), *Rough-and-tumble play in human children*. Aggr. Behav., 29. - P. 539-551. DOI: 10.1002/ab.10062.

31 Vorobyeva I.V., Kruzhkova O.V., Krivoshchekova M.S. (2015) *The genesis of vandalism: from childhood to adolescence* // Psychology in Russia: State of the Art. 8(1). 2015. Pp. 139-156. DOI: 10.11621/psr.2015.0112

УДК 37.015.32; 159.9

**И. А. Николаева<sup>1</sup>, Р. В. Овчарова<sup>1</sup>,  
С. А. Котова<sup>1</sup>, Е. В. Рягузова<sup>2</sup>**

**<sup>1</sup>Курганский государственный университет,  
Курган**

**<sup>2</sup>Саратовский национально-исследовательский  
государственный университет  
им. Н. Г. Чернышевского, Саратов**

## **«КЛОУН-ТЕРАПИЯ» В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ФАСИЛИТАЦИИ ТРУДА УЧИТЕЛЯ**

**Аннотация.** Юмор и смех признаются одним из способов профилактики стресса и эмоционального выгорания, однако технология юмористиче-

ской рефлексии в психологической фасилитации труда учителя практически не разработана. В статье обсуждаются возможности клоун-терапии в профилактике и терапии эмоционального выгорания и профессиональных деформаций педагога. Описаны принципы и средства клоун-терапии. Представлено понятие «клоунинга» как игровой стратегии социального восприятия.

**Ключевые слова:** клоун-терапия, психологическая фасилитация труда учителя, эмоциональная реабилитация, эмоциональное выгорание.

**I. A. Nikolaeva<sup>1</sup>, R. V. Ovcharova<sup>1</sup>, S. A. Kotova<sup>1</sup>,  
E. V. Riaguzova<sup>2</sup>**

**<sup>1</sup>Kurgan state university, Kurgan**

**<sup>2</sup>Saratov national research state University after  
N. G. Chernyshevsky, Saratov**

## **“CLOWN THERAPY” IN PSYCHOLOGICAL FACILITATION OF TEACHER'S WORK**

**Abstract.** *Humor and laughter are recognized as one of the ways to prevent stress and emotional burnout. However, the technology of humorous reflection is practically not developed in the psychological facilitation of the teacher's work. The article discusses the possibilities of clown therapy in the prevention and therapy of teacher's emotional burnout and professional deformation. The principles and means of clown therapy are described. The concept of “clowning” as a game strategy of social perception is presented.*

**Keywords:** clown therapy, psychological facilitation of teacher's work, emotional rehabilitation, emotional burnout.

### **Введение**

Профессия учителя реализуется в динамически изменчивой, эмоционально насыщенной среде и при этом связана с непрерывным внешним оцениванием со стороны органов образования, администрации, родителей и учащихся. Постоянный социальный контроль и самоконтроль, эмоциональные перегрузки и хронические микрострессы быстро приводят к эмоциональному истощению или эмоциональному выгоранию [8]. Формируются качества сдержанности, интравертированности и высокий уровень психологической защиты в сфере социального и профессионального взаимодействия. Эмоциональное выгорание учителей проявляется в духовном окостенении, потере индивидуальности, в авторитарности, конформизме, ригидности, выраженной тенденции учителей к уходу от реальности, который сопровождается несознаваемой скрытой агрессией [17].

Проблема психологической фасилитации труда учителя – облегчения труда вместе с повышением его эффективности – поставлена в гуманистическом направлении практической пси-

хологии образования. Гуманистический подход к профессии педагога не идеализирует учителя, а стремится найти приемлемые и эффективные методы снятия избыточного напряжения [8]. Томас Гордон отвергает миф «идеального учителя», в соответствии с которым учитель должен быть холодным, суровым, непреклонным, сдерживающим свои эмоции, скрывающим свои переживания, не имеющим симпатий, никогда не совершающим ошибок и всегда солидарным с коллегами [17]. Действительно, человек, работающий с детьми, должен быть эмоционально теплым, отзывчивым и при этом устойчивым в своих реакциях.

В ряду технологий и способов психологической фасилитации труда учителя имеются *естественные способы регуляции* психического и эмоционального состояния – длительный сон, вкусная еда, общение с природой и животными, баня, массаж, движения, танцы, музыка и др. [9; 17]. К естественным способам регуляции относятся также юмор и смех. Юмор является ресурсом совладающего поведения [22]. Он рассматривается как средство оптимизации психического здоровья и профилактики синдрома эмоционального выгорания [13; 14; 15].

В теории и практике использования юмора и смеха для регуляции эмоциональных состояний имеется несколько подходов. *Психофизиологический подход* основан на представлении о смехе как безусловном рефлексе и обозначается как смехотерапия или гелототерапия [19]. Работа ведется в группе. Занятия начинаются с освоения дыхательных упражнений, напоминающих смех, и тренировки «искусственного» смеха, за которыми следуют игровая пантомима, просмотр комедий, рассказывание анекдотов.

*Когнитивный подход* интерпретирует смех как реакцию на когнитивный диссонанс (когнитивные противоречия), которая сопровождается *изменением модально-оценочной направленности личности* [14]. Известно, что смех возникает в ответ не на всякое противоречие, но лишь когда новый смысл и новая модальность оценки возникает в *значимом игровом контексте*.

*Этологический подход* раскрывает *игровой контекст* комического как псевдоагрессивное (псевдоразрушительное) игровое взаимодействие, а смех – как социальный сигнал совместного «как будто» нарушения социальной структуры. Это сигнал групповой игры, группового отдыха, единства, социальной поддержки. Временное нарушение культурных норм, «несерьезность» в противовес «серьезности» является необходимым механизмом отдыха и эмоционального восстановления [5].

*Психоаналитический подход* позволяет понять значимость комического содержания как указание на вытесненное бессознательное [20], ее Тень [24], а юмор – как проявление «успокоительной любви» Супер-Эго к «запуганному Я» [21]. Отсюда понятно, что содержание юмора всегда

обусловлено личностью, индивидуальностью человека, его индивидуальной историей и отношением к себе.

*Экзистенциально-гуманистический* подход реализуется не столько в теории, сколько в практике игрового взаимодействия в социальной клоун-терапии [10; 16; 38]. Это экзистенциально-гуманистическое отношение к партнеру проявляется в принятии и в безусловном положительном отношении (К. Роджерс). «Как у клоунов, у нас нет предвзятых представлений о мире или о том, какими должны быть люди в нем. Мы существуем, чтобы быть завершенными детьми» [34]. Маска клоуна «лучится нежностью и добротой, лукавством и озорством, очаровывает исконно народной мудростью и остроумием» [12].

Технология поддержки учителя с помощью юмора пока не разработана. В связи с этим стоит обратить внимание на опыт социально-гуманитарной клоун-терапии, стремительно развивающейся с конца XX века.

***Функции и эффективность клоун-терапии в профилактике неблагоприятных социально-эмоциональных явлений.*** В 1993 г. возникло общественное движение «клоуны без границ» («Clowns without Borders»). Его цель – помочь людям, пережившим психические травмы и катастрофы, выйти из кризиса. *Социальная клоунада* проводится в социально-неблагополучных районах, лагерях беженцев, в маргинальных и асоциальных группах, тюрьмах, домах престарелых [10]. Она является преемником опыта медицинской клоунады, основанной в 70-80-е гг. XX века П. Адамсом. Исследователями был выявлен позитивный опыт работы клоунов в медицинских учреждениях [2; 3]. Вмешательство клоуна улучшает самочувствие, уменьшает эмоциональную реактивность, снижает тревогу и стресс у взрослых и пожилых пациентов [26; 29], снижает стресс и усталость у детей с онкозаболеваниями [36], помогает проводить пугающие и болезненные процедуры, облегчает адаптацию детей и работу персонала [27; 33; 39], снижает дистресс родителей и неадаптивное поведение детей [25; 30; 32; 35; 37]. Клоун-терапию используют для предотвращения психологической травматичности судебно-медицинской экспертизы жертв сексуального насилия [40]. В России также имеется интерес и определенный опыт в развитии медицинской и социальной клоунады [4].

В обучении клоун-терапии специалистов «помогающих» профессий были обнаружены эффекты позитивного влияния клоун-терапии на личность докторов и педагогов. Например, изучение личностных качеств клоун-докторов, проведенное А. Dionigi с соавторами [29], выявило специфические различия по тесту Big Five между врачами-клоунами и населением в целом: врачи-клоуны показали более высокую фасцинацию, открытость, экстраверсию и добросовестность, а также более низкий нейротизм в сравнении с другими людьми.

Исследование А. Farneti, F. Palloni [31] было направлено на оценку Я-образа и интерперсональных отношений педагогов дошкольной и младшей школы (nursery schools) в процессе их обучения клоунингу. Авторы проводили 6-месячный учебный курс для педагогов дошкольной и младшей школы (21 чел.) с клоунами, фокусниками и музыкантами. В начале, середине и конце курса психологи проводили фокус-группы с участниками обучения, а также сравнительное тестирование экспериментальной и контрольной групп по тесту самовосприятия ACL. В экспериментальной группе был получен значимый рост по шкалам «понимание других» и «воспитание» (необходимость защищать и помогать другим), значимо снизились показатели «унижения» как склонности испытывать чувство вины и стыда, что соответствует росту самооценки и самоуважения. Изменились показатели теневых сторон личности: качества «адаптивного ребенка» уменьшились, качества «инстинктивного ребенка» возросли неравномерно по выборке.

С. А. Котова указывает на многообразные эффекты клоун-терапии:

- создает положительный эмоциональный настрой;
- облегчает процесс коммуникации;
- укрепляет социальную идентичность;
- позволяет обратиться к реальным проблемам или фантазиям, которые по каким-либо причинам затруднительно обсуждать вербально;
- дает возможность экспериментировать на символическом уровне с самыми разными эмоциями и чувствами, исследовать и выражать их в социально приемлемой форме;
- развивает чувство контроля над ситуацией;
- повышает адаптационные способности и социальную интеграцию;
- компенсирует дефицит чувства любви и эмоционального тепла;
- позволяет выработать эффективную стратегию поведения в конфликте;
- способствует творческому самовыражению;
- корректирует поведенческие девиации [6].

### Принципы клоун-терапии

Восприятие и понимание образа клоуна, его действий, поступков, переживаний имеет архетипическую основу. К. Г. Юнг считал, что архетипы как элементы коллективного бессознательного «представляют собой системы установок, являющихся одновременно и образами, и эмоциями» [24]. Архетип Трикстера (англ. Trickster – «обманщик», «ловкач») описан Юнгом как «первичное “космическое” создание божественно-животной природы: с одной стороны, высшее по отношению к человеку благодаря своим сверхчеловеческим качествам, с другой – низшее по отношению к нему из-за своей нерассудительности и бессознательности» [23]. Трикстер использует смех как своеобразный щит от повседневной рутины, из-

лишней серьезности, существующего абсурда и чрезмерной регламентированности, с его помощью позволяя Другому отстраниться от привычного, стереотипного, безликого, монументального, а иногда и сакрального, установив неожиданные ассоциативные связи, изменив привычную точку отсчета и сложившуюся систему ценностных координат.

Образ клоуна вбирает в себя многие архетипические черты Трикстера, но также и выходит за его рамки. А. Farneti, F. Palloni [31] выделяют «фундаментальные элементы клоунады», которые, на наш взгляд, принципиально отделяют ее от неигровых стратегий социального взаимодействия: *телесность, игра, осознание наших слабостей, повышение разнообразия, смирение и самоирония*. Susan Proctor [38] выделяет ключевые элементы архетипической роли клоуна: *выход за границы, лиминальность; праздничность, карнавальность; физическое воплощение*; а также парадокс и двусмысленность, параллели, ассоциации, отождествления, трансформации объектов.

Далее объединим эти позиции как принципиальные направления клоун-терапии и возможности их применения в педагогической профессии.

**Лиминальность.** Лиминальность означает нарушение границ или преодоление границ, переходное состояние, портал. «Лиминальные сущности ни здесь, ни там; они двойственны (betwixt – “двойная скрученная нить”), и находятся между позициями, назначенными и установленными законом, обычаем, конвенцией и церемониалом» [41].

Педагогический труд связана с многообразием границ: норм, правил, рамок, в соответствии с которыми педагог предъявляет требования к себе и к детям. Именно множество нормативов и постоянная необходимость соответствовать им является основным фактором формирования жесткости и ригидности человека. Смысл клоуна заключается в том, чтобы «выйти за рамки». Выйти за рамки любой ситуации, какой бы серьезной она ни была. Proctor пишет: «Клоун не включается в ситуацию драмы, трагедии. Он за пределами ситуации. Поэтому он может показать выход. Выход в том, чтобы посмеяться над неудачей и начать снова» [38].

Возможно ли выйти за рамки требований учебной программы, педагогического такта, гуманистических принципов и т. д.? Можно ли сказать родителям «ваши дети болваны и тупицы»? Можно ли показать завучу «фигу»? Можно ли передразнивать директора? Все это и многое другое человек легче сделал бы в детстве, когда ограничения причиняют какие-то неудобства, а границы еще формируются. На стадии сформированной профессиональной идентичности воображаемое разрушение границ приводит к переживанию освобождения, легкости и смеху.

Можно преодолеть границы любых базовых социальных установок педагога, например, тех,



которые выделяет А. Б. Орлов [18]. Среди них: сосредоточенность педагога на себе, своих переживаниях, мыслях по поводу того, как он выглядит в глазах воспитанников (*Я-центрация*); центрация на администрации («Что подумает руководитель?»), на оценках коллег («Что подумают в коллективе?»); на родителях (особенно в ситуации платного обучения); на методике; на воспитаннике (альтруистическая центрация), на коллективе как искренняя увлеченность работой со всеми вместе без внимания к конкретной личности.

Несмотря на то, что некоторые установки наиболее соответствуют сути педагогической профессии, они также могут стать причиной конфликтов при одностороннем ригидном проявлении. Поэтому время от времени полезно обращаться к педагогической рефлексии, чтобы осознать их, или к комической рефлексии – и «осмеивать» их.

В ходе клоун-терапии границы преодолеваются не только в отношении социальных ролей, но и в отношении собственных эмоций. На занятии можно разрешить себе любые запрещенные и подавленные эмоции – например, гнев или страх, осознать ситуацию или объект, вызывающие эту эмоцию, преувеличить ее максимально, вообразить крайне гротескные ситуации или сценарии, которые развиваются в порыве этого чувства, отчего ситуация становится нелепой и смешной.

В отличие от разрушения границ «настоящему», игра воображения дает временное разрушение «как будто» и не имеет последствий для социальных отношений, кроме эмоционального восстановления того, кто наслаждается своим воображением. При этом социальные отношения могут только укрепиться, т. к. человек легко осознает их преимущества после своего мысленного эксперимента.

Ниспровержение – один из способов выйти за пределы ситуации. Это способ трансценденции, взгляда со стороны. Чем фантастичнее ситуация, тем дальше мы от нее, тем больший масштаб осознания, большая перспектива оценки, больше вариантов трансформации той неблагоприятной ситуации, которая послужила толчком к данной фантазии. Возможно вообразить все запрещенные педагогические ошибки по отношению к детям, родителям, к коллегам, к директору и т. д.

Proctor пишет, что лиминальность – это момент свободы. «Свобода от того, кем, по моему мнению, я должен быть, от того, кем, по мнению других людей, я должен быть. Свобода от того, что я должен сказать или как я должен выглядеть» [38].

Преодоление границ собственной тени (принятие того, что человек отвергает, отрицает, изживает в себе) дает еще больший эффект. Это эффект открытия и смирения. Лучшее самопонимание и принятие себя оборачивается лучшим пониманием и принятием других. Выход за границы парадоксальным образом объединяет и тень (низшее и отвергаемое в человеке), и его возвышенность, духовность. «Когда я учу клоунаде любого

возраста – акцент делается на «игре» себя. Это не значит быть тем, кто вы есть в повседневной жизни, но находить свои скрытые страсти, страхи и интересы, воплощать их, преувеличивать и играть» [38].

#### **Телесность или физическое воплощение.**

Традиционно методы управления эмоциональным состоянием включают самовнушение, аутогенную тренировку по созданию хорошего настроения, ежедневную регуляцию мышечного напряжения, четкий самоконтроль темпа движения, речи, дыхания. Телесность в клоун-терапии основана на поиске того, что мы не любим в теле, но преувеличивая и смиряясь, начинаем любить. «Для меня клоун олицетворяет те сломанные места, где энергия застревает, те места, где мы пытаемся летать, но вместо этого падаем лицом вниз. Что мы можем сделать, кроме как рассмеяться, встать и попробовать снова?» [38].

Любое физическое несовершенство, которое смущает педагога и является причиной его негативной Я-концепции, в клоун-терапии принимается группой в акцентированной форме.

Для педагогов характерным и узнаваемым является образ «училки» со специфической мимикой, позой, стилем одежды. Свою привычную позу или позу усталости, неудовольствия, раздражения можно довести до гротеска.

*«Вот страшно наморщенный лоб: морщины как дороги из пункта А в пункт Б, или как провода, на которых сидят и чирикают воробьи. Вот указующий перст, который от старания пробиивает потолок и возникает в кабинете директора ...»*

Когда мы насладились этими картинками и поняли «сломанные места» в своем теле – самое время их выправлять, насыщать энергией, плавностью и свободным движением.

Чуткость к телу, принятие любви и удовольствия от своего тела является важным элементом различных психотерапевтических подходов. Принятие и осознание телесных импульсов непосредственно связано с состоянием аутентичности, осознанности, и открытости восприятия, эмоциональностью. Эмоции – это «пламя свечи, которое питается воском тела» [10]. Чуткость к своему телу позволяет не вытеснять негативные эмоции, а заострять их на физическом уровне, воплощать в гротескном образе свое переживание. Через телесный гротеск можно переработать неблагоприятные негативные эмоции.

Наряду с телесным гротеском, в клоун-терапии приходит осознание телесного многообразия и телесной выразительности любых душевных движений и нюансов отношений. Телесная нюансировка отношений делает педагога более выразительным, «откликающимся», открытым и понятным для учащихся, исчезает педагог как «человек в футляре».

В клоун-терапии также подчеркивается символизм тела, параллель с социальными отноше-

ниями. Например, бесконечные падения, которым учится клоун, символизируют устойчивость к неудачам, умение падать и вставать в любых ситуациях. Гротескная бесцеремонность телесных контактов формирует психологическую устойчивость к недружественным социальным взаимодействиям, социальную смелость, устойчивость Я.

**«Карнавальный» подход.** Карнавал и «карнавализация» были описаны и проанализированы М. М. Бахтиным [1]. Его работа является классической и используется в клоунском искусстве. Карнавал – это праздничный способ преодоления границ. Карнавал – это праздничность, бутафория, яркость, экспрессия. Каждая деталь, маска, нюанс, является характерным, подчеркивается яркими атрибутами, выставляется на обозрение группы, многократно повторяется.

Карнавал – это разрушение рутины. Proctor привлекает термин V. Turner «антиструктура». «Антиструктура» создается в любой *конфронтационной* деятельности [41]. В карнавале происходит трансформация привычной структуры и демонстрация «антиструктуры». Через действия, переворачивающие мир с ног на голову, возникает сама возможность открытости и изменения.

Трансформация или перестройка Я осуществляется посредством *маскировки, костюмирования*, а также действий предсказуемо беспорядочных. Беспорядочные действия – свидетельства напряжения и ситуации, в которой мы «хватаемся за предмет» как за соломинку: манипулируем очками, ручками, тетрадками. Это бывает в ситуации замешательства и слабости, потери цельного видения ситуация. Воображение или реальное утрирование беспорядочных действий вызывает смех и переход к внутреннему порядку. Например, быстрое перемещение разных предметов на учительском столе с сосредоточенным взглядом превращается в воображаемое перемещение фигур в шахматной партии. В результате приходит инсайтовое решение «партии». В крайнем случае – «партия», как особо сложная ситуация, может быть отложена без потери целостности Я.

В карнавале происходит смена «масок»: воображаемый обмен ролями с противоположной стороной конфликта: с учеником, с коллегой, директором, родителем. При хорошем владении этим приемом возможен и реальный обмен ролями, например, с конфликтующим учеником. Для ученика это может привести к катарсическому переживанию ситуации и последующему достойному разрешению проблемы.

**Повышение разнообразия** достигается через парадокс и двусмысленности, параллели, ассоциации и отождествления, которые обнаруживаются не в логическом, а в предметном и эмоционально-невербальном мире. Proctor пишет: «кажется, что мы ищем ... душу среди груды выброшенных предметов» [38].

*Выброшенные предметы. Пакет из-под молока, конфетная обертка. Вообще любая*

*тара, которая быстро становится ненужной. Ненужность. Коллекционеры. Дети собирают. Тара и реклама. – Что я рекламирую? Правду или ложь? Верьте мне, дети! Дети собирают мои красивые фантики. Ручки без стержней. Сейчас можно купить новую ручку. Старая аппаратура и техника – свалка техники – телефон, телевизор, магнитофон, радиоприемник. Я – старый, старый, скрипучий телевизор, ужасно старый, рябит, с яркими красками (накрашусь помадой, румянами и всей косметикой), с глухим и скрипучим звуком, еще щелкает как костыль, которого мне не хватает, и мелькает, как икота, которой для красочности образа можно добавить. Вот захожу я в класс с костылем, с икотой, окрашенная, волосы обесцвеченные, один глаз перевязан черной повязкой (после удаления катаракты). На ногах шерстяные носки (ноги мерзнут) и войлочные тапки с заячьей опушкой. На шее – медаль от Минобразования. Через плечо – сумка с классным журналом. Машу костылем в сторону класса: садитесь. Достаяю из сумки ... и т. д.*

Параллели, ассоциации и отождествления должны быть направлены на *ниспровержение*. Через ниспровержение мы получаем освобождение от страха ошибки. Появляется связь «ошибка – это смешно и временно». Для этого необходимы фантазии на тему «как я ошибаюсь», воображение всевозможных ошибок. При хорошем овладении этой техникой мы можем применять ее реально как дидактический прием. Урок повторения может быть уроком ошибок, в котором ученики находят как можно больше ошибок в рассказе учителя.

**Осознание слабостей, смирение, самоирония** – это ключевая принципиальная основа клоун-терапии. Как указывалось выше, смех над своими теневыми особенностями означает слабость тени и интеграцию тени, целостность личности. Самоирония обеспечивает неуязвимость педагога перед возможностью любых критических внешних оценок. Внешнее осмеяние и критика теряют смысл, если человек сам над собой смеется больше других.

С другой стороны, принятие собственных слабостей и самоирония – основа духовности, принятия недостатков в других, теплоты и человечности в отношениях.

### **Средства клоун-терапии**

*Средства*, относящиеся к клоун-терапии, являются преимущественно невербальными, символическими, метафорическими. Они облегчают доступ к бессознательной части личности и коммуникацию, свободную от защит.<sup>1</sup> A. Farneti, F. Palloni [31] выделяют психомоторное обучение, театральное искусство, художественное твор-

<sup>1</sup> Современное образование стремится к балансу рационально-логического и эмоционально-интуитивного. Необходимой частью учебных программ являются физкультура, ритмика, рисование, музыка. Несмотря на это, педагогическая аутокоммуникация и педагогическое общение с детьми у многих учителей является односторонне-вербальным, жестко-ролевым, с высоким уровнем защит.

чество и музыку, психологическое образование. Кратко остановимся на этих средствах.

**Психомоторное обучение** позволяет осознать уникальность своей мимики, привычных поз, жестов, их связь с индивидуальностью, с собственными чувствами и мыслями. Владение телом (жонглирование, балансировка и т. д.) – тренировка нейропсихологического функционирования, взаимодействия обоих полушарий. Психомоторное обучение позволяет педагогу быть более чутким ко всем телесным проявлениям и стать более пластичным, более выразительным и убедительным в коммуникации с детьми. Гротеск нарушений приводит к последующей гармонизации психомоторики.

**Художественное образование** поощряет творческое использование всех материалов и объектов, доступных в окружающей среде. Клоун использует предметы для буффонады, гротеска отдельных аспектов своей личности. Например, Пэтч Адамс надевал настолько широкие штаны, что мог «пригласить» залезть в них несколько зрителей. В этих штанах «побывали даже президенты Венесуэлы и Эквадора» [10]. Необычное использование предметов в игровых ситуациях на темы школьной жизни «расширяет» видение школьной среды, способствует гибкому творческому мышлению, в том числе в конфликтных и стрессовых ситуациях. В образовательной среде это могут быть очки, тетради, ручки, журналы и все, что могло бы их заменить, предметы интерьера, детали собственной одежды. Трансформации объектов помогают трансформации отношений, смысла ситуации. Трансформации объектов могут быть смешными со стороны – но это разминка сознания, это не только тренировка креативности, но креативности как широкой социальной способности, как стороны социального интеллекта.

*Что я могу сделать с этой ручкой? Что эта ручка может сделать со мной? Наверное, самое простое, – щелкнуть по лбу или написать на лбу: «самая умная»...*

Парадоксальное и ассоциативное художественное видение предметов – их формы, цвета, символики – позволяет учителю осознать вкусы в оформлении своего имиджа, избежать узнаваемого ригидного образа «училки», а также сделать свою коммуникацию с детьми более теплой и понимающей.

**Музыка.** Музыка в клоунинге может быть создана также с любыми предметами школьного обихода: дверь или мел скрипит, бумага шелестит, ручка стучит или свистит. Голос имеет более богатые мелодические и тембровые возможности. Главное: все вместе могут выразить любую эмоциональную тему. Эмоционально-музыкальное осознание своей профессиональной атмосферы помогает учителю преодолеть рутину и переутомление.

Мы должны добавить к музыке также и *экстра-паралингвистику* – все это «звучащая» часть человеческого существования, которая является

жизненно важной формой эмоционального выражения. Клоун часто не использует слова вообще. Вместо них – набор звуков (например, «асисай» – у выдающегося советского клоуна Полунина), шепот, интонирование, а также вздохи, покашливание, кряхтение, сопение, звуковые вставки «м-м», «э-э» и т. д. Гротеск своей индивидуальной невербалики позволяет педагогу осознать, принять, овладеть этой стороной речи. Педагог делает свою речь более выразительной, не запрещая себе и учащимся невербалику, но лучше понимая их.

**Театрализация, драматерапия** объединяет все вышеназванное в разыгрывании сюжетов, сценок «на тему». Возможно многообразие гротескного развития сюжета на любую типично-стрессовую или конфликтную тему.

**Психологическое сопровождение** клоун-терапии требует специального обсуждения. Следует учесть, что психологическое образование, основанное на логической рефлексии, может снизить творческое проявление спонтанной невербальной активности. Вероятно, психологический анализ динамики в процессе обучения может проводиться периодически по невербальным показателям. В начале, середине и конце курса обучения с участниками целесообразно обсуждение методом фокус-групп. Образовательный рефлексивно-аналитический компонент может быть присоединен отдельным блоком в конце курса.

**Формы клоун-терапевтической работы** в образовательной среде.

Мы выделяем две возможные формы клоун-терапевтической работы, которые различаются *субъектом* терапевтических действий. В первом случае клоун-терапевтом является профессиональный клоун или волонтер аналогично медицинской или социальной клоунаде. Такой клоун может работать, например, на школьных праздниках, или на праздничных психотерапевтических сессиях для учителей во время каникул. Мы полагаем, что психотерапевтические сессии с клоуном позволяют осуществлять эмоциональную реабилитацию учителей с симптомами эмоционального выгорания. Вторая форма работы предполагает, что субъектом клоун-терапии является сам учитель, который осуществляет аутотерапию. Данная аутотерапевтическая форма работы является в значительной степени профилактической и является частью психологической фасилитации труда учителя.

Для различения этих двух форм могут быть полезны новые термины, которые появились в работе основателя медицинской клоунады П. Адамса. Он использует глагол «to clown» (буквально переводится как «клоунничать», «дурачиться») и производное от глагола – «clowning». Этот термин обозначает процессуальную начинку, весь спектр действий, который необходим клоун-терапевту. Таким образом, «clowning» – это игровой стиль социального восприятия и взаимодействия с использованием специфических психотехниче-

ских средств и приемов. Данный стиль присущ как клоун-терапевту, так и любому другому человеку, который использует ресурс несерьезности и умеет дурачиться, прежде всего, в своем воображении.

Мы полагаем, что обучая педагогов элементам клоун-терапии или клоунингу, мы не делаем их профессиональными терапевтами, но помогаем раскрыть эффективный личностный ресурс, ресурс психологической фасилитации труда.

#### Заключение

Несомненно, дальнейшая разработка проблемы использования клоун-терапии в образовательной среде, в частности для эмоциональной реабилитации педагогов и психологической фасилитации труда, требует обсуждения.

Мы полагаем, что целесообразно использовать клоун-терапию для реабилитации учителей с симптомами эмоционального выгорания, а также в психологической фасилитации труда учителя. Использование приемов и техник клоун-терапии как многоцелевой личностной стратегии позволит облегчить и скорректировать их взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса, своевременно осуществить профилактику эмоционального выгорания. Можно ожидать, что использование клоун-терапии и клоунинга даст эффекты личностного развития: повышение осознанности, доверительности, доброжелательности; принятие других как ценности, успешную саморегуляцию, толерантность и готовность к творчеству в профессиональном взаимодействии.

#### Библиографический список

- 1 Бахтин М. М. *Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. Рабле и Гоголь (Искусство слова и народная смеховая культура)* / М. М. Бахтин // *Собрание сочинений* : в 7 т. Т. 4 (2). – Москва : Языки славянских культур, 2010. — 752 с.
- 2 Галаева К. С. *Анализ эффектов больничной клоунады как способа реабилитации в условиях стационара* / К. С. Галаева, Е. М. Иванова. – Текст : электронный // *Молодой ученый*. – 2018. – № 1. – С. 10–12. – URL: <https://moluch.ru/archive/187/47688/> (дата обращения: 03.04.2019).
- 3 Гурьева Е. С. *Теоретические аспекты больничной клоунады – анализ отечественной и зарубежной литературы* / Е. С. Гурьева // *Казанский педагогический журнал*. – 2016. – С. 139–141.
- 4 Долженкова М. И. *Больничная клоунада в структуре социокультурной реабилитации* / М. И. Долженкова // *Вестник Тамбовского университета*. 2016. – Т. 21. – Вып. 7–8. – С. 84–94.
- 5 Козинцев А. Г. *Человек и смех* / А. Г. Козинцев. – Москва : Алтейя, 2007. – 236 с.
- 6 Котова С. А., Мошкова Н. П. *Клоун-терапия: техники работы* / С. А. Котова, Н. П. Мошкова; под ред. С. А. Котовой. – Санкт-Петербург : Изд-во ВВМ, 2018. – 146 с.
- 7 Котова С. А. *Готовность педагогов к работе в социально напряженных условиях образовательной среды* / С. А. Котова // *Ученые записки Санкт-Петербургского института психологии и социальной работы*. – Вып. 1. – Т. 19. – Санкт-Петербург, 2013. – С. 103–107.
- 8 Котова С. Е. *Профилактика профессиональной деформации педагогов: личностно-ориентированный подход* / С. Е. Котова, М. В. Еремеева // *Народное образование*. – Москва, 2011. – № 4. – С. 269–274.
- 9 Кулганов В. А. *Как сохранить здоровье, работая в школе* / В. А. Кулганов, С. А. Котова. – Москва : Школьные

технологии, 2010. – 192 с.

- 10 Кушляева О. *Социальный цирк (Каролин Симон, Дитлинд Будде, Пэтч Адамс) / О. Кушляева, Я. Постовалова, С. Козич* // *Петербургский театральный журнал*. – 2014. – № 1 (75). – С. 177–185.
- 11 Лэнгле А. *Введение в экзистенциально-аналитическую теорию эмоций: прикосновение к ценности / А. Лэнгле* // *Вопросы психологии*. – 2004. – № 4. – С. 3–21.
- 12 Макаров С. М. *Искусство клоунады в СССР / С. М. Макаров*. – Москва : Либро-ком, 2010. – 274 с.
- 13 Мусийчук М. В. *Аффективные основания гелозоического механизма юмора как средство профилактики синдрома эмоционального выгорания* / М. В. Мусийчук, С. В. Мусийчук. – Текст : электронный // *Клиническая и медицинская психология: исследования, обучение, практика*. – 2014. – № 4 (6). – URL: <http://medpsy.ru/climp> (дата обращения: 18.10.2018).
- 14 Мусийчук М. В. *Когнитивно-аффективные механизмы юмора как средство оптимизации психического здоровья* / М. В. Мусийчук, С. В. Мусийчук // *Ананьевские чтения – 2013. Психология в здравоохранении: материалы науч. конференции, 22–24 октября 2013 г. / отв. ред. О. Ю. Щелкова*. – Санкт-Петербург : Скифия-принт, 2013. – С. 355–357.
- 15 Мусийчук М. В. *Профилактика синдрома эмоционального выгорания медицинских работников на основе гелозоического механизма юмора* / М. В. Мусийчук, С. В. Мусийчук. – Текст : электронный // *Академический журнал Западной Сибири. Психиатрия. Психология. Неврология*. – 2014. – Вып. 2 (51). – Т. 10. – URL: <https://readera.ru/profilaktika-sindroma-jemocionalnogo-vygoranija-meditsinskih-rabotnikov-na-osnove-140219434> (дата обращения: 18.10.2018).
- 16 Назарова Д. Н. *Реализация экзистенциальных смыслов в медицинской клоунаде (на материале творчества писателей-экзистенциалистов)* / Д. Н. Назарова. – Текст : электронный // *Ярославский педагогический вестник*. – 2018. – № 2. – С. 159–163. – URL: <https://orcid.org/0000-0001-9452-0880> (дата обращения: 18.10.2018).
- 17 Овчарова Р. В. *Психологическая фасилитация работы школьного учителя* / Р. В. Овчарова. – 2-е изд. – Москва : РИОР : ИНФРА-М, 2017. – 275 с.
- 18 Орлов А. Б. *Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практика* / А. Б. Орлов. – Москва : Академия, 2002. – 272 с.
- 19 Скутин А. В. *Гелототерапия/смехотерапия среди современных отечественных исследований юмора, смеха и карикатуры (обзор литературы), исследования в спорте* / А. В. Скутин // *Научно-спортивный вестник Урала и Сибири*. – 2018. – № 4 (20). – С. 41–47.
- 20 Фрейд З. *Остроумие и его отношение к бессознательному* / З. Фрейд // *Художник и фантазирование / пер. с нем. Р. Ф. Додельцева*. – Текст : электронный // *Московский институт психоанализа* : [сайт]. – URL: <http://psychoanalysis.pro/740/freйд-z-ostroumie-i-ego-otnoshenie-k-bessoznatelnomu> (дата обращения: 19.10.2018).
- 21 Фрейд З. *Юмор / З. Фрейд // Художник и фантазирование / пер. с нем. Р. Ф. Додельцева*. – Текст : электронный // *Московский институт психоанализа* : [сайт]. – URL: <https://freudproject.ru/?p=762> (дата обращения: 15.10.2018).
- 22 Хазова С. А. *Юмор как ресурс совладающего поведения* / С. А. Хазова // *Сибирский педагогический журнал*. – 2012. – № 3. – С. 177–182.
- 23 Юнг К. Г. *Душа и миф. Шесть архетипов* / К. Г. Юнг. – Киев : Гос. б-ка Украины для юношества, 1996. – 347 с.
- 24 Юнг К. Г. *Проблемы души нашего времени* / К. Г. Юнг; пер. с нем. А. М. Боквинова; предисл. А. В. Брушлинского. – Москва : Прогресс-Универс, 1996. – 57 с.
- 25 Agostini F., Monti F., Neri E. *Parental anxiety and stress before pediatric anesthesia: a pilot study on the effectiveness of preoperative clown intervention*. *Journal of health psychology*. 2014. V. 19, pp. 587–601.
- 26 Akamine G. K., de Souza Moraes E. N., Takahagui F. M. *The Impact of a Clown Intervention on the Symptoms of Anxiety and Depression of Adult Patients With Advanced Cancer*. *Psychoncology*. 2013. V. 22, pp. 242–243.
- 27 Arriaga P., Pacheco C. *Effects of Clown Doctors on child and caregiver anxiety at the entrance to the surgery care unit*

and separation from caregivers. *International journal of emotional education*. 2016. V. 8, pp. 19–34.

28 Auerbach S. Are Clowns Good for Everyone? The Influence of Trait Cheerfulness on Emotional Reactions to a Hospital Clown Intervention. *Frontiers in psychology*. 2017. V. 8, : [caŭm]. – URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.01973/full> (дата обращения: 19.10.2018). doi: 10.3389/fpsyg.2017.01973.

29 Dionigi A., Canestrari C. Clowning in Health Care Settings: The Point of View of Adults. *Europe's journal of psychology*. 2016. V. 12, pp. 473–488.

30 Dionigi A., Sangiorgi D., Flangini R. Clown intervention to reduce preoperative anxiety in children and parents: a randomized controlled trial. *Journal of health psychology*. 2014. V. 19, pp. 369–380.

31 Farneti A., Palloni F. Clowning: its effects on self-image and interpersonal relationships in nursery schools. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2010. No. 5, pp. 1527–1532.

32 Fernandes S. C., Arriaga P. The effects of clown intervention on worries and emotional responses in children undergoing surgery. *Journal of health psychology*. 2010. V. 15, pp. 405–415.

33 Finlay F., Baverstock A., Lenton S. Therapeutic clowning in paediatric practice. *Clinical child psychology and psychiatry*. 2014. V. 19, pp. 596–605.

34 Gislason M., Kari K., Vicki L., Nygaard C. P. Arts Engagement: a Guide to Inclusive Arts Programming for People with Disabilities. *Canadian Centre on Disability Studies*. Winnipeg, 2004.

35 Henderson Sc. W., Rosario K. But seriously: clowning in children's mental health. *Journal of the american academy of child and adolescent psychiatry*. 2008. V. 47, pp. 983–986.

36 Lopes J., Luis C., Calheiros da Silveira D. S., Veronez L. C. Clown intervention on neuroimmunoendocrine trajectories in pediatric osteosarcoma inpatients. *Psycho-oncology*. 2017. V. 26, pp. 162–163.

37 Meisel V., Chellew K., Ponsell E. The effect of "hospital clowns" on distress and maladaptive behaviours of children who are undergoing minor surgery. *Psychothema*. 2009. V. 21, pp. 604–609.

38 Proctor S. The Archetypal Role of the Clown as a Catalyst for Individual and Societal Transformation. A Thesis in The Individualized Program (INDI). *Concordia University*. Montreal, Quebec, Canada. 2013. 127 p.

39 Slater J; Gorfinkle K; Bagiella E. Child behavioral distress during invasive oncologic procedures and cardiac catheterization with the big apple circus clown care unit. *Psychosomatic medicine*. 1998. V. 60, pp. 92–93.

40 Tener D., Lev-Wiesel R., Franco N. L. The Use of Medical Clowns as a Psychological Distress Buffer During Anogenital Examination of Sexually Abused Children. *Journal of loss & trauma*. 2012. V. 17, pp. 12–22.

41 Turner V. *The Ritual Process: Structure and Anti-Structure*. New York: Cornell University Press, 1969.

#### References

1 Bahtin M. M. *Tvorchestvo Fransua Rable i narodnaya kul'tura srednevekov'ya i Renessansa. Rable i Gogol' (Iskusstvo slova i narodnaya smekhovaya kul'tura)*. *Sobranie sochinenij*. V 7 vol. Vol. 4 (2). Moscow: Yazyki slavyanskikh kul'tur. 2010. 752 p.

2 Galaeva K. S. Analiz effektiv bol'nichnoj klounady kak sposob reabilitacii v usloviyah stacionara. *Molodoy uchenyj*. 2018. No. 1, pp. 10–12. URL: <https://moluch.ru/archive/187/47688/>.

3 Gur'eva E. S. Teoreticheskie aspekty bol'nichnoj klounady – analiz otechestvennoj i zarubezhnoj literatury. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2016, pp. 139–141.

4 Dolzhenkova M. I. Bol'nichnaya klounada v strukture sociokul'turnoj reabilitacii. *Vestnik Tambovskogo universiteta*. 2016. Vol. 21. Is. 7–8, pp. 84–94.

5 Kozincev A. G. *Chelovek i smekh*. Moscow: Aletejya. 2007. 236 p.

6 Kotova S. A., Moshkova N.P. *Kloun-terapiya: tekhniki raboty*. Saint-Petersburg: Izd-vo VVM. 2018. 146 p.

7 Kotova S. A. Gotovnost' pedagogov k rabote v social'no napryazhennykh usloviyah obrazovatel'noj sredy. *Uchenye zapiski*

Sankt-Peterburgskogo instituta psichologii i social'noj raboty. Is. 1. Vol. 19. Saint-Petersburg. 2013, pp. 103–107.

8 Kotova S. E. Profilaktika professional'noj deformacii pedagogov: lichnostno-orientirovannyj podhod. *Narodnoe obrazovanie*. Moscow. 2011. No. 4, pp. 269–274.

9 Kulganov V. A. Kak sohranit' zdorov'e, rabotaya v shkole. Moscow: Shkol'nye tekhnologii. 2010. 192 p.

10 Kushlyayeva O., Postovalova Ya., Kozich S. Social'nyj cirk (Karolin Simon, Ditlind Budde, Petch Adams). *Peterburgskij teatral'nyj zhurnal*. 2014. No. 1 (75), pp. 177–185.

11 Lengle A. Vvedenie v ekzistencial'no-analiticheskuyu teoriyu emocij: prikosnovenie k cennosti. *Voprosy psichologii*. 2004. No. 4, pp. 3–21.

12 Makarov S. M. *Iskusstvo klounady v SSSR*. Moscow: Libro-kom. 2010. 274 p.

13 Musijchuk M. V., Musijchuk S. V. Affektivnye osnovaniya gelozoicheskogo mekhanizma yumora kak sredstvo profilaktiki sindroma emocional'nogo vygoraniya. *Klinicheskaya i medicinskaya psichologiya: issledovaniya, obuchenie, praktika*. 2014. No. 4 (b). URL: <http://medpsy.ru/climp>.

14 Musijchuk M. V., Musijchuk S. V. Kognitivno-affektivnye mekhanizmy yumora kak sredstvo optimizacii psicheskogo zdorov'ya. *Anan'evskie chteniya-2013. Psichologiya v zdoroohraneni: materialy nauch. konferencii, 22–24 oktyabrya 2013 g. Sankt-Pererburg: Skifiya-print*. 2013, pp. 355–357.

15 Musijchuk M. V., Musijchuk S. V. Profilaktika sindroma emocional'nogo vygoraniya medicinskih rabotnikov na osnove gelozoicheskogo mekhanizma yumora. *Akademicheskij zhurnal Zapadnoj Sibiri. Psihiatriya. Psichologiya. Nevrologiya*. 2014. Is. 2 (51). Vol. 10. URL: <https://readera.ru/profilaktika-sindroma-jemocionalnogo-vygoraniya-medicinskih-rabotnikov-na-osnove-140219434>.

16 Nazarova D. N. Realizaciya ekzistencial'nyh smyslov v medicinskoj klounade (na materiale tvorchestva pisatelej–ekzistencialistov). *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2018. No. 2, pp. 159–163. URL: <https://orcid.org/0000-0001-9452-0880>.

17 Ovcharova R. V. *Psichologicheskaya fasilitaciya raboty shkol'nogo uchitelja*. Moscow: RIOR; INFRA-M. 2017. 275 p.

18 Orlov A. B. *Psichologiya lichnosti i sushchnosti cheloveka: paradigmy, proekcii, praktika*. Moscow: Akademicheskij. 2002. 272 p.

19 Skutin A. V. Gelototerapiya/smekhoterapiya sredi sovremennyh otechestvennyh issledovaniy yumora, smekha i karikatury (obzor literatury), issledovaniya v sporte. *Nauchno-sportivnyj vestnik Urala i Sibiri*. 2018. No. 4 (20), pp. 41–47.

20 Frejd Z. Ostroumie i ego otnoshenie k bessoznatel'nomu. *Hudozhnik i fantazirovanie*. *Moskovskij institut psihoanaliza*. URL: <http://psychoanalysis.pro/740/freyd-z-ostroumie-i-ego-otnoshenie-k-bessoznatelnomu>.

21 Frejd Z. Yumor. *Hudozhnik i fantazirovanie*. *Moskovskij institut psihoanaliza*. URL: <https://freudproject.ru/?p=762>.

22 Hazova S. A. Yumor kak resurs sovladayushchego povedeniya. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2012. No. 3, pp. 177–182.

23 Yung K. G. *Dusha i mif. Shest' arhetipov*. Kiev: Gos. b-ka Ukrainy dlya yunoshstva. 1996. 347 p.

24 Yung K. G. *Problemy dushi nashego vremeni*. Moscow: Progress-Univers. 1996. 57 p.

25 Agostini F., Monti F., Neri E. Parental anxiety and stress before pediatric anesthesia: a pilot study on the effectiveness of preoperative clown intervention. *Journal of health psychology*. 2014. V. 19, pp. 587–601.

26 Akamine G. K., de Souza Moraes E. N., Takahagui F. M. The Impact of a Clown Intervention on the Symptoms of Anxiety and Depression of Adult Patients With Advanced Cancer. *Psycho-oncology*. 2013. V. 22, pp. 242–243.

27 Arriaga P., Pacheco C. Effects of Clown Doctors on child and caregiver anxiety at the entrance to the surgery care unit and separation from caregivers. *International journal of emotional education*. 2016. V. 8, pp. 19–34.

28 Auerbach S. Are Clowns Good for Everyone? The Influence of Trait Cheerfulness on Emotional Reactions to a Hospital Clown Intervention. *Frontiers in psychology*. 2017. V. 8, : [caŭm]. – URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.01973/full> (дата обращения: 19.10.2018). doi: 10.3389/fpsyg.2017.01973.

29 Dionigi A., Canestrari C. Clowning in Health Care Settings: The Point of View of Adults. *Europes journal of psychology*. 2016. V. 12, pp. 473–488.

30 Dionigi A., Sangiorgi D., Flangini R. Clown intervention to reduce preoperative anxiety in children and parents: a randomized controlled trial. *Journal of health psychology*. 2014. V. 19, pp. 369–380.

31 Farneti A., Palloni F. Clowning: its effects on self-image and interpersonal relationships in nursery schools. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2010. No. 5, pp. 1527–1532.

32 Fernandes S. C., Arriaga P. The effects of clown intervention on worries and emotional responses in children undergoing surgery. *Journal of health psychology*. 2010. V. 15, pp. 405–415.

33 Finlay F., Baverstock A., Lenton S. Therapeutic clowning in paediatric practice. *Clinical child psychology and psychiatry*. 2014. V. 19, pp. 596–605.

34 Gislason M., Kari K., Vicki L., Nygaard C. P. Arts Engagement: a Guide to Inclusive Arts Programming for People with Disabilities. *Canadian Centre on Disability Studies*. Winnipeg, 2004.

35 Henderson Sc. W., Rosario K. But seriously: clowning in children's mental health. *Journal of the american academy of child and adolescent psychiatry*. 2008. V. 47, pp. 983–986.

36 Lopes J., Luis C., Calheiros da Silveira D. S., Veronez L. C. Clown intervention on neuroimmunoendocrine trajectories in pediatric osteosarcoma inpatients. *Psycho-oncology*. 2017. V. 26, pp. 162–163.

37 Meisel V., Chellew K., Ponsell E. The effect of "hospital clowns" on distress and maladaptive behaviours of children who are undergoing minor surgery. *Psicothema*. 2009. V. 21, pp. 604–609.

38 Proctor S. The Archetypal Role of the Clown as a Catalyst for Individual and Societal Transformation. A Thesis in The Individualized Program (INDI). *Concordia University*. Montreal, Quebec, Canada. 2013. 127 p.

39 Slater J., Gorfinkle K., Bagiella E. Child behavioral distress during invasive oncologic procedures and cardiac catheterization with the big apple circus clown care unit. *Psychosomatic medicine*. 1998. V. 60, pp. 92–93.

40 Tener D., Lev-Wiesel R., Franco N. L. The Use of Medical Clowns as a Psychological Distress Buffer During Anogenital Examination of Sexually Abused Children. *Journal of loss & trauma*. 2012. V. 17, pp. 12–22.

41 Turner V. *The Ritual Process: Structure and Anti-Structure*. New York: Cornell University Press, 1969.

УДК 316.6

**Т. А. Рожина, А. М. Первйтская**  
**Курганский государственный университет,**  
**Курган**

## **МАКИАВЕЛЛИЗМ В СТРУКТУРЕ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА**

**Аннотация.** Высокие требования, предъявляемые к профессиональной деятельности педагога, заставляют его прибегать к использованию манипулятивных приемов. Это, в свою очередь, может способствовать повышению уровня макиавеллистических установок личности и оказать влияние на осуществление процессов обучения и воспитания.

**Ключевые слова:** макиавеллизм, личность, педагог, манипуляция.

**Т. А. Rozhina, A. M. Pervitskaya**  
**Kurgan state university, Kurgan**

## **MACHIAVELLIANISM IN STRUCTURE OF TEACHER IDENTITY**

**Abstract.** Great demands placed on professional activity of the teacher force him to resort to the use of manipulative methods. It, in its turn, can promote the increase in the level of machiavellian installations of the personality and affect the implementation of processes of training and education.

**Keywords:** Machiavellianism, personality, teacher, manipulation.

Манипуляция в современном обществе получает достаточно широкое распространение. Она затрагивает различные стороны жизнедеятельности человека, особенно ярко она находит свое проявление в отношениях с другими людьми. В последнее время наибольшее внимание уделяется изучению проблемы манипулирования другими людьми с точки зрения макиавеллистичности личности [1].

Большинство западных психологов придерживаются мнения о том, что макиавеллизм – это склонность человека к манипулированию другими людьми в межличностных отношениях. При этом манипулятор тщательно скрывает свои истинные намерения, старается прибегать к использованию хитростей, уловок и различного рода отвлекающих маневров, чтобы добиться удовлетворения своих желаний, при этом изменив первоначальные цели своего партнера. Все это достигается неагрессивными способами воздействия [2].

Отечественный ученый В. В. Знаков, рассматривая феномен «макиавеллизм» определял его как количественную характеристику, считая, что каждому человеку в определенных ситуациях свойственно манипулятивное поведение, однако, у некоторых людей более выражена склонность и развита способность к нему [2].

Актуальность данной темы обусловлена не только возрастающим интересом к профессиональной деятельности педагога, но и его личности, т.к. его личностные особенности могут оказать значительное влияние на формирование и развитие личности ребенка. Ведь, в сущности, процессы обучения и воспитания представляют собой управление, наставление учителем ребенка с целью достижения поставленных педагогических задач. Поэтому изучение макиавеллистических установок педагогов является актуальной проблемой.

**Цель:** изучение положения макиавеллистических установок в структуре личности педагога.

**Гипотеза исследования:** существует взаимосвязь между макиавеллизмом и параметрами 16-факторного личностного опросника Р. Б. Кеттелла.

**Анализ уровня макиавеллистических установок педагогов**

Минимальная выраженность уровня макиа-

веллизма в выборке педагогов составила 41 балл, а максимальная – 99 баллов. Среднее значение выраженности признака составило 73 балла, что соответствует среднему уровню выраженности личностного макиавеллизма. На основе полученных данных можно сделать следующие выводы: педагоги в ситуации социального общения склонны проявлять настойчивость для достижения собственных целей. Они в состоянии убедить окружающих людей и направить их действия в нужное русло. Педагоги в своих действиях могут проявлять напористость, независимость, целеустремленность. Для педагогов со средним уровнем макиавеллизма характерно умение приспособляться к любым происходящим событиям.

*Анализ связей показателей личностных особенностей и уровня макиавеллизма в выборке педагогов*

Корреляционная связь обнаружена между показателями макиавеллизма и коммуникативными качествами личности 16-факторного личностного опросника Р. Б. Кеттелла. Отрицательная связь обнаружена между показателями макиавеллизма и фактором N (проницательность) ( $r=-0,31$ ;  $p\leq 0,001$ ) т. е. чем выше показатель уровня макиавеллизма, тем менее выраженным становится фактор N (проницательность). Положительная корреляционная связь обнаружена между показателями уровня макиавеллизма и факторами E (доминантность) ( $r=0,3$ ;  $p\leq 0,001$ ) и Q<sub>2</sub> (самостоятельность) ( $r=0,34$ ;  $p\leq 0,001$ ), т. е. при увеличении (уменьшении) уровня макиавеллизма будет происходить пропорциональное изменение факторов E (доминантность) и Q<sub>2</sub> (самостоятельность). Можно предположить, что такие педагоги действуют смело, энергично и активно, не стараются понять эмоциональное состояние других людей, не анализируют мотивы их поведения и поступков.

Значимая положительная корреляционная связь обнаружена между показателями уровня макиавеллизма и интеллектуальными качествами личности 16-факторного личностного опросника Р. Б. Кеттелла, такими как M (воображение) ( $r=0,32$ ;  $p\leq 0,001$ ) и B (интеллект) ( $r=0,33$ ;  $p\leq 0,001$ ), т. е. при повышении уровня макиавеллизма будет увеличиваться выраженность факторов M (воображение) и B (интеллект). Такие педагоги обладают хорошо развитыми способностями воображения. В их деятельности наблюдается проявление оригинальности и самобытности. Они имеют высокие общие мыслительные способности.

Корреляционная связь обнаружена между показателями макиавеллизма и эмоциональными качествами личности 16-факторного личностного опросника Р. Б. Кеттелла. Отрицательная корреляционная связь обнаружена между показателями уровня макиавеллизма и фактором C (эмоциональная устойчивость) ( $r=-0,2$ ;  $p\leq 0,05$ ) и фактором I (эмоциональная сензитивность) ( $r=-0,45$ ;  $p\leq 0,001$ ), т. е. чем выше показатель уровня макиавеллизма, тем менее выраженными становится фактор C

(эмоциональная устойчивость) и фактор I (эмоциональная сензитивность). Значимая положительная корреляционная связь обнаружена между показателями уровня макиавеллизма и факторами F (импульсивность) ( $r=0,24$ ;  $p\leq 0,01$ ) и Q<sub>4</sub> (напряженность) ( $r=0,29$ ;  $p\leq 0,01$ ). Данные результаты говорят о том, что чем выше показатель уровня макиавеллизма, тем ярче выраженными становятся фактор F (импульсивность) и фактор Q<sub>4</sub> (напряженность). Возможно, что такой педагог будет находиться под влиянием чувств. Ему будет тяжело справляться со своим настроением. В поведении может проявляться эмоциональная неустойчивость. Они могут иметь большое число не нашедших удовлетворения потребностей, вследствие чего педагоги будут напряжены и возбуждены.

Значимая отрицательная связь обнаружена между показателями макиавеллизма и регуляторными качествами личности 16-факторного личностного опросника Р. Б. Кеттелла, таким как Q<sub>3</sub> (способность сдерживать тревожность) ( $r=-0,25$ ;  $p\leq 0,01$ ). Это говорит о том, что показатели макиавеллизма и способности сдерживать тревожность связаны корреляционной зависимостью, т. е. чем выше показатель уровня макиавеллизма, тем менее выраженным становится фактор Q<sub>3</sub> (способность сдерживать тревожность). Можно предположить, что у таких педагогов деятельность будет не упорядоченная и хаотичная. Они будут проявлять излишнюю суетливость.

Таким образом, анализ взаимосвязи между личностными особенностями и уровнем макиавеллизма в выборке педагогов выявил наличие как прямых (положительных), так и обратных (отрицательных) корреляционных связей. Таким образом, выдвинутые нами гипотезы о том, что существует взаимосвязь между макиавеллизмом и коммуникативными, интеллектуальными, эмоциональными, регуляторными качествами 16-факторного личностного опросника Р. Б. Кеттелла, нашла свое подтверждение в ходе исследования. Полученные результаты могут быть применены в разных областях психолого-педагогической практики: при решении вопросов подготовки педагогов к профессиональной деятельности, в практике психологического консультирования в контексте личностных и социально-психологических проблем педагога, а так же в тренинговой работе.

#### *Библиографический список*

1 Доценко Е. Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита / Е. Л. Доценко. – Москва : ЧеРо : Изд-во МГУ, 1997. – 344 с.

2 Знаков В. В. Макиавеллизм: психологическое свойство личности и методика его исследования / В. В. Знаков // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 5. – С. 16–22.

#### *References*

1 Docenko E. L. Psihologiya manipulyacii: fenomeny, mekhanizmy i zashchita. Moscow: CheRo: Izd-vo MGU. 1997. 344 p.

2 Znakov V. V. Makiavellizm: psihologicheskoe svojstvo lichnosti i metodika ego issledovaniya. Psihologicheskij zhurnal. 2000. Vol. 21. No. 5, pp. 16–22.

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 37.041(470)

**А. С. Гаязов**  
*Академия наук Республики Башкортостан,  
Уфа*

## НОВЫЕ РЕАЛИИ СОВРЕМЕННОГО МИРА И ПЕРСПЕКТИВЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ<sup>1</sup>

**Аннотация.** Развитие современного образования происходит в условиях перманентно изменяющихся условий, что требует от системы определенной пластичности с одновременным сохранением накопленных традиций и ориентиров. Однако темпы изменений намного опережают процесс развития образования, и в таких случаях работники системы оказываются не готовыми для того, чтобы выбрать правильные стратегические и тактические решения. Статья посвящена анализу возникающих и усиливающих свое влияние реалий, их компонентного состава и некоторых направлений их нейтрализации. Основным направлением системы образования в данном свете выступает задача формирования человека-интеллекта, человека Цивилизации, на которую сделан подробный акцент.

**Ключевые слова:** развитие образования, новые реалии в системе образования, задачи системы образования в новых условиях.

**A. S. Gayazov**  
*Academy of Sciences of the Republic  
of Bashkortostan, Ufa*

## NEW REALITIES OF THE MODERN WORLD AND PROSPECTS OF EDUCATIONAL ACTIVITIES

**Abstract.** The development of modern education takes place in the conditions of permanently changing conditions, which requires a certain plasticity of the system while maintaining the accumulated traditions and guidelines. However, the pace of change is much faster than the development of education, and in such cases, the employees of the system are not ready to choose the right strategic and tactical decisions. The article is devoted to the analysis of emerging and increasing the impact of the realities of the component composition and some areas of their neutralization. The main direction of the education system in this light

<sup>1</sup> Статья подготовлена на основе многочисленных выступлений и ряда публикаций автора по данной тематике и представляет собой итог многолетней научно-организационной и практической деятельности.

*is the task of formation of a person-an intellectual, a person of Civilization, and a detailed emphasis is made on this very Civilization.*

**Keywords:** development of education, new realities in the education system, tasks of the education system in new conditions.

Преобразования в образовательной сфере сегодня трудно представить без согласования данного процесса с другими, определяющими особенности и векторы развития современного общества, стратегическими направлениями деятельности и поведения участников этих преобразований. Эти преобразования, хотя и не всегда воспринимаются с пониманием в силу своих острых характеристик (взрыв, безумие, крах, катастрофа образования, тупики и ловушки образования), оказывали и продолжают оказывать прямое и косвенное влияние на развитие образования и на его результаты [4].

Главным среди множества характеризующих сегодняшний этап преобразований процессов выступает трансформация системы образования в целостную культурно-образовательную сферу, в которой все сущностные перемены закономерно соотносятся с другими социокультурными процессами, а ее составляющие тесно связаны между собой. Говоря об особенностях развития современного образования, мы имеем в виду то, что сейчас переживается принципиально новая историческая ситуация, которая в общественной жизни характеризуется несоответствиями между политическими процессами и линией поведения власти (что не всегда совпадает), между формами культуры и меняющимся экономическим укладом (что формирует новое восприятие происходящего и связанных с этим выбором форм поведения), между формальными организациями и набирающими силу неформальными движениями (когда деятельность неформальных объединений в силу наибольшей активности и неординарности выходит на передний план), между потребностями человека и не всегда связанными с этим перспективами развития как общества, так и самого человека (что традиционно не совпадает и что становится поводом для активности человека).

Опыт и многолетние наблюдения показывают, что важной особенностью современного педагогического процесса является проблема организационной взаимосвязи участвующих в воспитании лиц. Если в их числе ранее присутствовали и профессиональные воспитатели, и активные представители общественности, и различные социальные институты и организации, то в последнее время все чаще приходится говорить только об образовательной организации и о представляющих ее работниках, что в свою очередь говорит уже о произошедшем сужении зоны воспитательных



влияний. Этот процесс несет в себе немало положительного и отрицательного. Положительным, прежде всего, можно назвать то, что постановкой целей и задач, определением содержания и организационными вопросами образовательного процесса занимаются только профессионалы, люди профессионально подготовленные, знающие и целевые индикаторы, и методика, и формы организации такого рода деятельности. Иными словами, появилась возможность сосредоточиться на главных направлениях образовательного процесса, не распыляя силы на не всегда эффективную координацию сил. Между тем ясно, что и «выключение» разносторонних субъектов из данного процесса не приводит к положительным результатам. В период, когда содержание общественной жизни определяется бурными и скоротечными изменениями, имеющими довольно быстро проявляющиеся последствия как и для самого общества, для системы подготовки к жизни подрастающих поколений через образование, так и для самой личности, институты образования и воспитания остались одни – без помощников, с нарушенной системой традиций, без идеалов, особенно – без остро необходимой материальной поддержки.

Все это постепенно приводит к тому, что уже сегодня существует целый ряд объективных предпосылок, ведущих к снижению эффективности воспитательной составляющей образовательного процесса в целом и формирования личности в школе: неблагоприятные условия для взросления и развития молодого поколения (проблемы в полноценном общении со сверстниками и взрослыми, физические и психические депривации, несбалансированность питания, неудовлетворительное медицинское обслуживание, нездоровая экологическая обстановка), приводящие к их гражданской инфантильности; ухудшение условий воспитания детей в семье (малодетная, довольно часто – одноподдетная модель семьи, увеличение количества неполных семей, рост количества неблагополучных семей, жестокость по отношению к детям, уход детей из семьи и др.); разрывы в преемственности поколений, которые негативно отражаются на традициях воспитания; отражение экономического, политического и нравственного кризиса в стране на жизненных ориентациях школьников. Таким образом, в кризисном обществе молодежь все более и более отодвигается на жизненную периферию. И новые условия организации воспитательной работы требуют учета и других составляющих современной жизни, определяют ее задачи.

Необходимо подчеркнуть и следующий момент. Концептуальной основой государственных документов в области образования является идея формирования личности как субъекта образовательного процесса, интеграция, а не конфронтация в построении модели общественно-личных и межличностных отношений, в истолковании фактов истории и современности. Поэтому первоначальной и главной задачей научно-педагогиче-

ского сообщества выступает поиск ответа на этот запрос времени и способов их «встраивания» в образовательную среду через обновление действующих и создание новых образовательно-воспитательных конструкций. Изучение накопленного позитивного опыта обучения и воспитания, соответствующая коррекция господствовавшей длительное время российской практики европоцентристской системы образования становится актуальнейшей задачей.

В продолжение тезиса о влиянии новых реалий на образовательную деятельность и ее ориентиры, есть необходимость остановиться на некоторых из них, приобретающих сегодня характер тенденций.

В первую группу оказывающих такое влияние реалий объединяются дефекты социализации. В ситуации сдвига ценностей возникает и усиливается феномен «негативной идентичности», усиления объединений людей на основе известных углубляющихся оппозиций «свой – чужие», «мы – они». Опыт последних лет общественной жизни (марш несогласных, несистемная оппозиция и др.) показывает, что рост негативной идентичности ведет к росту мобилизации различных ксенофобных установок и националистических настроений, к объединению по оппозиционным интересам, к организации различных экстремистских молодежных групп.

Противопоставление этим дефектам активной социальной работы обуславливается рядом идей, знание которых определяет успешность такой работы. С одной стороны, в эпоху бурного развития средств массовой коммуникации, формирования эффективно и опережающе действующего киберпространства, сдвига (а в определенных случаях и надлома) в системе ценностей при глубокой социальной неоднородности поколений, многомерности характеристик, тенденций к разрыву «связей времен» системные программы исследований социального профиля растущего поколения и роли идентичности в развитии общества находятся только на самом начальном этапе. С другой стороны, мы становимся свидетелями, когда глубокий кризис переживает институт семьи, не выдерживающий конкуренции с другими институтами социализации (религия, СМИ, интернет). Сегодня представляется бесперспективным рассматривать семью в отрыве от указанных не менее эффективно работающих институтов общества. Все это приводит к тому, что на переживающее кризис образование в обществе возлагаются большие социальные ожидания и большие социальные задачи, связанные с компенсацией дефектов социализации в семье, дефектов неформального образования и попыток выстраивания узко и только личностно оправданных моделей поведения.

Продолжением и конкретным проявлением данной реалии, определяющей направления развития образования и приобретающей угрожаю-

щие размеры, выступают девиации в развитии личности. Девиантность в науке определяется соответствием или несоответствием поступков социальным ожиданиям, или это поведение индивида или группы, которое не соответствует общепринятым нормам, в результате чего эти нормы ими нарушаются. Это говорит о том, что один и тот же поступок разными людьми в разные периоды развития общества одновременно может считаться девиантным и недевиантным, поэтому критерии определения девиантности неоднозначны и часто вызывают разногласия. В связи с этим иногда появляется трудность в точном установлении того, какие типы поведения следует считать девиантными в нашем обществе. В определении девиантности встречаются три составляющих: человек, которому свойственно определенное поведение; норма или ожидание, являющиеся критериями оценки поведения как девиантного; другая группа или организация, реагирующие на данное поведение. Для полноты рассуждений следует назвать некоторые типы девиаций (по Мертону), связанных с поступками: конформизм (единственный тип недевиантного поведения – согласие с целями общества и применением законных способов их достижения); инновация (признание целей, но отрицание социально одобряемых средств их достижения); ритуализм (отрицание целей и признание средств); ретреатизм (человек одновременно отвергает и социально одобряемые цели и средства их достижения); бунт (отрицание целей и средств, взамен предлагаются новые цели и новые средства).

Опыт и исследования показывают, что основным средством противодействия девиациям является воспитание. Успешным процесс может быть только в том случае, если девиация рассматривается как процесс развития, имеющий несколько стадий: формирование норм; сущность норм; совершение девиантного поступка; признание поступка девиантным; признание человека девиантом; стигматизация (навешивание ярлыка); следствия стигматизации; коллективные формы девиантного поведения. Разделение на стадии позволяет ввести нормы поведения и социальный контроль. В обществе активно используются три основные формы контроля: изоляция; обособление; реабилитация. По ряду особенностей первые две формы не применимы к воспитательному процессу, но третья форма, связанная с подготовкой к возвращению к нормальной жизни, должна найти свое место в образовательной практике.

Вторая группа реалий связана с организацией образовательной деятельности в условиях продолжающейся люмпенизации населения. В классическом словарном понимании люмпен – «деклассированный слой людей (преступники, бродяги, нищие), а также (разг.), человек, принадлежащий к такому слою». Речь идет о формировании нового слоя в среде населения, для которого «деклассированность» выражается в отрицании

всего прогрессивного, всего того, что определяется для нормального понимания как традиционное, цивилизованное, того, что связано с образованием, образованностью, с проявлением интеллигентности. В наиболее общих чертах современного люмпена характеризуют следующие показатели: отдаленность от подлинной цивилизованности, образованности и соответствующего образованному человеку способа мышления, системы деятельности, стиля поведения; неприятие воспринимаемого априори как нормальное, как человеческое, как признак цивилизованности, не чуждое как для всего общества, так и для отдельно взятого человека; наличие твердой, на грани фанатического снобизма, убежденности в искренности и правдивости псевдореальных, псевдоценных бытийных и других явлений и соответствующих такому стилю своих ценностей; надменная ложная гордость, основанная на таком же ложном восприятии мира и соответствующее этому отношению к другим с позиции мнимой убежденности; стремление к утилитарности действий и поведения, основанное на убогости мышления; кичливость, вычурность, грубость, равнодушие к судьбам и проблемам Другого и Других, основанные на мнимых ценностях и их одностороннем восприятии мира и своего места в этом мире; низкая культура, вооруженность «образчиками» низкопробной массовой культуры, возведение такой культуры в ранг единственно возможной и верной; неприятие образованности и образованных людей как своего личного врага и связывание своих личных неудач с элементарным наличием в мире образованных людей; видение в необразованности и невежественности личного спасения от посягательств прогресса; следование лозунгам типа «во всем виноваты образованные люди и образование».

Естественно, это лишь небольшой и совсем нерядоположенный набор характеристик люмпена. Характерная деталь: указанное выше становится жизненным кредо новоявленного люмпена, всю жизнь он борется с образованным человеком и сферой его жизнедеятельности – образованием.

Еще одна реалья, в условиях которой идет образовательный процесс, своего рода продолжение содержания понятия «люмпен», связана с весьма распространенным теперь явлением *маргинальности*, основанной, как правило, и, прежде всего, на подвижности социальной инфраструктуры. Традиционно маргиналами считаются продукты конфликта культур, изменившихся условий жизнедеятельности (люмпен-пролетарии исторически, по-новому – бомжи). На Западе (Франция) маргиналы рассматриваются как люди, имеющие «два совершенно различных маршрута» проявления маргинальности: разрыв традиционных связей и создание своего собственного совершенно иного мира и постепенное вытеснение (или насильственный выброс за пределы законности). В соответствии с предметом разговора нам более близка позиция немецкой социологии, для кото-

рой характерен подход к маргинальности в области социальной структуры как к общественной позиции, характеризуемой высокой социальной дистанцией по отношению к доминантной структуре «основного общества» (Kerngesellschaft). Такая позиция обычно находится на низшей ступени иерархической структуры (или «на краю») общества, а социальная категория людей, которые находятся в маргинальном положении, обозначаются как окраинная группа (или «маргинальная», «проблемная группа», «социально презируемые слои», деклассированные; в обыденной речи – «осадки», «дно», «отбросы», «прокаженные», «асоциальные»). В немецкой социологической литературе к маргинальным группам причислены различные гетерогенные группы: цыгане, иностранные рабочие, гомосексуалисты, проститутки, алкоголики, наркоманы, бродяги, молодежные субкультуры, нищие, преступники и освобожденные уголовники. Им свойственны общие устойчивые черты: бедность контактов, разочарованность, пессимизм, апатия, агрессия, отклоняющееся поведение и т. д. [15].

Опыт показывает, что и это не все, что характеризует маргинала; есть и другие характеристики: низкий уровень признания общеобязательных ценностей и норм, а также участия в их осуществлении в социальной жизни; относительная депривация, социальная и пространственная дистанция; недостаточные организационные и конфликтные способности как определяющие черты окраинного положения; легитимация как объект официального контроля и определенных институтов. Отметим также, что большинство видов маргинальности не всегда сводимы к индивидуальным факторам, а, скорее всего, образуются из структурных условий, связанных с участием в производственном процессе, распределении дохода, пространственном размещении; маргиналы живут лишь в соответствии с общими представлениями и стандартами; есть и такое определение маргинализации, как консервативного метода социальной политики [14].

В связи с кризисом занятости, как показывают наши исследования, появляется совершенно новый вид маргиналов – *новые маргиналы*, характерными чертами которых являются высокая образованность, развитая система потребностей, большие социальные ожидания и политическая активность.

Оказывающая влияние на развитие образования следующая реальность связана с развивающейся в молодежной среде гражданской инфантильностью [7]. Основными характеристиками гражданского инфантилизма выступают позднее взросление, когда официальное признание за подростком гражданства не ведет за собой признания им прав, обязанностей; позднее вхождение в существо взаимоотношений с государством и обществом, когда за этими отношениями не видится ответственность за свои действия; незнание

основ построения правильных линий в отношениях с обществом, государством и окружающими людьми; аполитичность, которая характеризуется как отсутствие интересов в области политики, отсутствие стремления быть информированным в политической сфере, неосведомленность в политических событиях внутри страны и на международной арене, состояние политической апатии; низкий уровень гражданской грамотности, под которой понимается не только совокупность способностей, включающая элементарную грамотность, но и способности, дающие возможность участвовать в жизни демократического государства и демократического сообщества, критически мыслить; действовать обдуманно в условиях множественности мнений, способности к эмпатии, позволяющие слышать и тем самым помогать другим; пассивность гражданских действий и отказ от участия в гражданской деятельности (в том числе, в неосознанной, осознанной, целенаправленной формах); гипертрофированное выражение крайнего индивидуализма и эгоизма, которое проявляется в мыслях и действиях, в модели поведения и образе жизни; неумение строить партнерские отношения с рядом живущими, с теми людьми, с которыми человеку приходится входить в разнообразные отношения; восприятие индивидуальной траектории развития как единственно существенной, значимой линии взаимодействия с обществом и государством, с другими людьми; сужение сферы социальных ориентаций личности, выражающееся в объективном отношении индивида к условиям своего бытия, опосредующее социальное поведение; доминирование лично значимых ценностей, стремление оценить происходящее с точки зрения этих ценностей; пренебрежительное отношение к идеям патриотизма, государственности, национального развития, межнационального согласия, к символике государства, его атрибутам, выражающееся в поведении, в деятельности, в суждениях; низкий уровень культурного развития, культурных запросов и интересов индивида.

Гражданская инфантильность имеет глубокие социальные корни. Основным из них можно считать появляющиеся в развитии общества пороки, стратегические и тактические ошибки, допущенные со стороны общества в организации процесса воспитания. Обозначим некоторые причины, обусловившие возникновение явления: на смену коллективности пришла узкоэгоистичная идеология с психологией собственной выгоды, равнодушием к судьбам людей и приоритетом собственного удовольствия. Изменения в социальной сфере на первый план резко выдвинули человека именно такого типа, человека, способного во имя своих жизненных устремлений и планов перешагнуть через интересы других людей; образовался разрыв между поколениями, что не может не сказаться на проявлениях инфантильности у молодых с неприятием ценностей старшего поколения, бесконечными поисками своего пути, основанными

на нигилистическом отношении к опыту старших; сделали и делают свое дело кино- и видеофильмы, когда герой уничтожает безжалостно всех врагов во имя американской идеи и американских представлений счастья и свободы. Наши фильмы оказались наивными для подрастающих поколений; немаловажную роль в формировании данного чувства играет эстрада и мода как наиболее близкие к молодежи проявления культуры. В сознании людей крепко осели не наши символы (гербы других стран, знак доллара, статуя Свободы, Капитолийский холм, географические названия); гражданский инфантилизм сегодня наиболее ярко проявляется в пренебрежительном отношении к святыням и символике государства.

Следствием из всего перечисленного выше становятся правовой нигилизм, неуважение и неприятие законов, отсутствие чувства гордости за свою принадлежность к Отечеству, невыполнение своих прямых гражданских обязанностей, доминирование прав перед обязанностями, отсутствие или низкий уровень политической культуры и активности, преобладание неосознанного уровня гражданской деятельности и др. Работу по преодолению гражданского инфантилизма подрастающих поколений сегодня можно и нужно рассматривать с точки зрения усиления приоритетности идей образования.

Следующая реалья состоит в непропорциональном увеличении доли интеллектуалов и псевдоинтеллектуалов в общей массе населения страны.

Для люмпена или маргинала образованный человек – средоточие зла, так как именно он со своим высокоорганизованным действенно-прагматическим мышлением противопоставляет упрощенческому подходу к жизни, строит жизнь по законам красоты и разумной целесообразности. И такое противостояние будет тем сильнее, чем образованнее человек, противостоящий люмпену. Если когда-то это был человек просто «в очках», «в шляпе», еще недавно – человек с высшим образованием (классический пример – инженер с позиции простого рабочего, офицер с позиции солдата; развитию этих отношений посвящено немало произведений всех жанров), то сегодня это уже человек, имеющий любое академическое звание. Социальное неравенство, проявляющееся в образованности (в пользу профессора), финансовое неравенство (к сожалению, часто в пользу не имеющего образование) способствовали тому, что был девальвирован основной компонент, характеризующий положение интеллигента – отношение к нему со стороны общества и оценка его труда.

Корни сказанного – в неправильной расстановке приоритетов на уровне общества и государства. «Государство как общественный институт, призванный заниматься организацией жизни своих граждан, как правило, настороженно относится к людям, интеллектуально одаренным, явно отдавая свои симпатии людям с любым другим типом одаренности (спортсменам, певцам, поэтам, ма-

стерам по вышивке бисером и т. д.). В целом по характеру ориентации общества на свою интеллектуальную элиту можно судить о том, здорово оно либо поражено вирусом тоталитаризма (независимо от того, исповедуется при этом коммунистическая, национальная, демократическая или религиозная идеология). Ни один тоталитарный режим не заинтересован в развитии интеллектуальных возможностей своих граждан, поскольку неумными людьми управлять значительно легче», – так (может быть, довольно жестко) выражаются исследователи интеллекта человека и отношений интеллектуала с окружающим миром [13, с. 11].

Когда мы говорим об интеллигенте, прежде всего подразумеваем доминанту в нем умственного, духовного начала, преобладание большой внутренней культуры. Интеллигенция, превратившаяся за годы советской власти из категории служащих в пресловутую «прослойку», призванную обслуживать гегемона, представляет собой совокупность людей, занимающихся специфическим умственным трудом, людей, обладающих образованием и специальными знаниями в различных областях науки, техники и культуры. Сегодня российская интеллигенция, хоть и прошла через многолетние испытания, стоит перед новой фазой деформации. Можно подивиться прозорливости Н. А. Бердяева: интеллигенция вновь оказалась перед расколом в обществе, в котором на первом месте не знания, не ответственность, не стремление служить Родине, а совершенно другие качества, которыми, как фиговым листочком, прикрываются отошедшие от своих собратьев более или менее успешные «новые интеллигенты». Бердяев писал: «Интеллигенция приняла раскольнический характер... Она жила в расколе с окружающей действительностью, которую считала злой, и в ней выработалась фанатическая раскольничья мораль» [1, с. 18].

В особенно униженном и бедственном положении оказались представители интеллигенции из гуманитарной сферы. «С исчезновением государства, которое зачастую использовало ее профессиональные знания и умения для воспроизводства и теоретического обоснования господствующей идеологии, для пропаганды и апологетики принятых решений, разрушилась та система ценностей, которым эта интеллигенция служила. Снижение роли государства в жизни российского общества привело к тому, что в большинстве своем гуманитарная интеллигенция получает заработную плату, которая не соответствует квалификации ее представителей и не обеспечивает им соответствующий уровень жизни и социальное положение. Такая политика дезориентирует общество, обесценивает такие важные качества работника, как образованность, профессионализм, культура» [10, с. 26].

Поразительно и другое – в таких, весьма далеких от комфортных условиях деятельности российская интеллигенция, особенно действующая в

сфере образования, остается патриотичной, патриотически настроенной, готовой не только взвалить на себя тяжелую ношу культуртрегерства, но и каждодневно и рутинно выполнять свои функции, вот уж воистину «без расчета на вознаграждение» ... Хотя, если верить исследователям, «... работа интеллекта – это гарантия личной свободы человека и самодостаточности его индивидуальной судьбы. Чем в большей мере человек использует свой интеллект в оценке происходящего, тем в меньшей степени он податлив по отношению к любым попыткам манипулирования им извне» [13, с. 11].

Нельзя не отметить, что взаимоотношения интеллигенции и остальной массы всегда были сложными, и при этом как интеллигенция, так и «остальная масса» пытались смотреть друг на друга с высоты величайшего снобизма, видеть друг в друге лишь «необразованную чернь» или «высокообразованных ненужных людей». Кстати, в мировой литературе нет феномена российских «лишних людей», которые потворствовали революциям и другим социальным экспериментам.

Анализ всего происходящего и сказанного выше говорит о необходимости актуализации задачи формирования интеллигента в современной школе. Вслед за академиком Д. С. Лихачевым, который поставил задачу: «Человек должен быть интеллигентен», рассмотрим характеристики интеллигента. Он говорил, что если даже профессия не требует интеллигентности, если даже человек не получил образования по какой-то причине, если даже интеллигентность сделает его «белой вороной» среди его сослуживцев, друзей, родных, будет просто мешать его сближению с другими людьми, интеллигентность нужна при всех обстоятельствах. Интеллигентный человек – не обязательно тот, кто много читал, путешествовал, знает языки (т. е. имеет все формальные признаки интеллигентности), так как можно иметь все это и быть неинтеллигентным, и можно ничем этим не обладать в большой степени, а быть все-таки внутренне интеллигентным человеком. Интеллигентность связана с образованием, но нельзя однозначно смешивать образованность с интеллигентностью. «Образованность живет старым содержанием, интеллигентность – созданием нового и осознанием старого как нового» [9], интеллигентность не только в знаниях, а в способностях к пониманию другого (проявляется в умении уважительно спорить, незаметно помочь другому, беречь природу и множество другого). По Лихачеву, интеллигентность равна нравственному здоровью, это способность к пониманию, к восприятию, это терпимое отношение к миру и людям, ее надо в себе развивать, тренировать – тренировать душевные силы, как тренируют физические. А быть интеллигентным – социальный долг человека, долг перед самим собой.

Д. С. Лихачев предупреждает, что на смену современным люмпенам в классическом понимании

могут прийти люмпены образованные, которые будут изощреннее своих необразованных собратьев. Понятно, это не просто страх: образованный, умный враг намного опаснее невежественного хотя бы тем, что действия последнего вписываются в определенные, известные алгоритмы.

Что же делает человека интеллигентным, какова же программа возделывания интеллигентного человека? Лихачев-философ, Лихачев-мыслитель, Лихачев-педагог говорит: «Лишите подлинно интеллигентного человека всех его знаний, образованности, лишите его самой памяти. Пусть он забыл все на свете, не будет классиков литературы, не будет помнить величайшие произведения искусства, забудет важнейшие исторические события, но если при этом он сохранит восприимчивость к интеллектуальным ценностям, любовь к приобретению знаний, интерес к истории, эстетическое чутье, сможет отличить настоящее произведение искусства от грубой «штукатурки», сделанной, только чтобы удивить, если он сможет восхититься красотой природы, понять характер и индивидуальность другого человека, войти в его положение, а, поняв другого человека, помочь ему, не проявит грубости, равнодушия, злорадства, зависти, а оценит другого по достоинству, если он проявит уважение к культуре прошлого, навыки воспитанного человека, ответственность в решении нравственных вопросов, богатство и точность своего языка – разговорного и письменного, – вот это и будет интеллигентный человек» [9, с. 51-54].

Таким образом, интеллигент – человек широкого самостоятельного мышления, человек, который производит духовные ценности, и на этом поприще его деятельность выходит далеко за рамки его, возможно, узкой профессии, специальности и становится достоянием всего человечества.

Отметим еще одну особенность интеллигентного человека, связанного с образом Робинзона Крузо. Феномен Робинзона в том, что он, оказавшись на необитаемом острове, стал приспосабливаться к жизни и ее условиям, почти полностью слившись с природой. Это был единственный путь для спасения, и он был выбран правильно. Но есть и другой путь: оказавшись в таких же условиях, человек старается не приспособиться к тому, что есть, а начинает приспосабливать окружающее к своим интеллигентным нуждам и интеллигентным понятиям.

Любопытно, что эту особенность впервые заметили писатели-фантасты и достаточно полно описали ситуацию противостояния Человека Знающего и Человека, Физически более приспособленного к новым условиям. Вспомним одно из самых лучших произведений Кира Булычева – роман «Поселок». Небольшая горстка потерпевших космическую аварию и оказавшихся на необитаемой враждебной планете людей мериллом выживания ставит не приближение к природе, а необходимость удержаться на уровне культуры,

интеллигентности и знаний. Идея «Наше спасение – не вживление в природу» сквозит в словах Старого, который обучает детей тому, или части того, что знает сам. Нельзя не согласиться со словами: «Степень деградации зависит от уровня, которого человек достиг к моменту изоляции, и от его характера. Но мы не можем ставить исторический эксперимент на одной сложившейся особи. Мы говорим о социуме. Может ли группа людей в условиях изоляции удержаться на уровне культуры, в какой находилась в момент отчуждения?» Взрослое поколение людей беспокоит и пугает мир подростка, физически более удачно приспосабливающегося к новым условиям (Дик), а не носителя сохраненного Знания (Олег) [2, с. 24–32].

Еще более конкретизируем задачу формирования интеллигента, взяв за основу слова Н. К. Рериха, который пишет: «вспомнив про интеллигенцию, позволительно будет спросить, принадлежит ли это понятие к Цивилизации, как к выражению интеллекта, или же оно захватывает и высшую ступень, а именно, входит уже в состояние Культуры, в которой действуют уже сердце, дух. ... Конечно, всякий согласится с тем, что интеллигенция, эта аристократия Духа, принадлежит к Культуре и только в случае такого объединения можно приветствовать это ... понятие» [12, с.15].

Из общих рассуждений о безусловной и бесспорной связи человека интеллигентного с ноосферным богатством вытекает задача формирования Человека Цивилизации, в котором особую роль играет образование и его составляющие – воспитание и обучение. По мнению исследователей, Человека Цивилизации как высшую ценность современного общества характеризуют несколько групп качеств, и указанные качества не могут быть сформированы в такой среде, которая не наполнена образовательными ценностями [4; 9].

*Первая группа.* Человеком Цивилизации может считаться только тот, кто труженик и создатель. Он стремится овладеть новыми средствами и достижениями труда, активно перенимает опыт других, расщепляя его на эффективные знания, умения и навыки. Широка палитра его деятельности: он проектирует, прогнозирует, критически оценивает имеющееся, совершенствует свою деятельность. На основе уже сказанного он уважает труд других людей и имеет высокую степень самоуважения к себе как труженику, собственнику, как активному участнику общего труда.

*Вторая группа.* Человека Цивилизации отличает особое отношение к свободе, достоинству, ответственности. Цивилизованный человек – собственник, имеющий способность принимать решения и отвечать за них, стремящийся к активному труду. Стремление быть активным членом складывающегося гражданского общества требует от Человека Цивилизации быть активным, иметь достоинство, относиться к своим делам и делам других с высокой степенью ответственности. Сказанное предполагает особое по-

зитивное отношение цивилизованного человека к таким понятиям и реалиям, как нация, народ, страна, Родина, Отечество, и служению Отечеству новый человек посвящает свои действия. Считается, что цивилизованность на подлинном уровне несовместима с некритическим отношением к истории народа и современному состоянию, с унижением других наций, народов, националистической агрессивностью. Опыт драматического развития межнациональных отношений в последние десятилетия показывает, что интеллигенты могут оказываться, как в пору гражданской войны, по разные стороны баррикад, и при этом каждый будет понимать по-своему понятия свобода, достоинство, ответственность. Но что самое печальное, каждый будет считать себя правым.

*Третья группа.* Она включает условия, в которых Человек Цивилизации трудится и отдыхает, общается с другими, стиль поведения. Не секрет, что человек, не умеющий организовать среду труда, трудится не в полной мере эффективности. Желание и стремление обустроить эту среду и повседневную жизнь вообще в соответствии с требованиями разумной необходимости и меры, отход от излишеств в быту, в труде, в личной жизни – важные признаки цивилизованного человека.

Понятно, что «только в единстве названные группы признаков отличают цивилизованного человека. Человек Действующий как ответственный субъект, как свободная, творческая, яркая индивидуальность, раскрывающаяся в разнообразных видах деятельности и в общении, постепенно становится ценностью, содержанием и высшей целью новой модели общества, образовательным идеалом [11, с. 65-66].

Вернемся к утверждению о том, что в формировании Человека Цивилизации особую роль играет образование и его составляющие – воспитание и обучение. По нашему мнению, есть еще одна, четвертая группа признаков-характеристик этого человека, и эта группа заключается в *стремлении Человека Цивилизации к получению разностороннего образования и использования его в своей не менее разносторонней деятельности.* Отметим несколько специфических моментов. Во-первых, речь не идет о фрагментарном образовании, хотя и завершенном, что дается иногда в стенах профессионального учебного заведения, а о целостном, в то же время не ограниченном во времени, т. е. непрерывном, приобретаемом не только в организованных формах, но и, прежде всего, самостоятельно образованию. Эти два условия внутри первого специфического момента, связанные с образованием, ставят Человека Цивилизации вне конкуренции по сравнению с другими, по разным причинам отдаленными людьми. Во-вторых, полученное разностороннее образование должно быть использовано не только «в своей не менее разносторонней деятельности», но и направлено на благо других людей, должно быть использовано

но с добрыми побуждениями и намерениями. В этом – отличие интеллигентного человека от возрождающегося типа нового люмпена.

Как видим, Человек Цивилизации – подлинный интеллигент в полном смысле этого слова. Как само собой разумеющуюся аксиоматическую истину можно повторить и то, что люмпен, какой бы он ни был, – столетней давности или современный – далек от указанных характеристик, и он, к сожалению, остается тем же люмпеном, а не «новым», пусть даже с тщедушными амбициями.

Полагаем, что данная задача, задача формирования подлинного образованного, интеллигентного человека – одна из важнейших в современной школе. И она должна решаться через ежедневный кропотливый труд.

Таким образом, социальные, экономические, экологические и культурные изменения в окружающем мире происходят настолько быстро и широко, приобретают глобальный характер, затрагивая непосредственно каждого из нас. Это требует от каждого участника сегодняшних преобразований принципиально нового взгляда на образующегося в системе целостного изменяющегося мира, прежде всего природы, общества и самого себя в этом мире. Говоря другими словами, необходимо достаточно ясно ответить на вопрос: каким должен быть современный образованный и воспитанный человек, чтобы он был в состоянии отреагировать на быстрое изменение окружающего мира.

Требования к персонализации педагогических взаимоотношений и педагогического воздействия реализуются в адекватном включении личностного опыта, состоящего из комплекса чувств, эмоциональных переживаний, действий и поступков, во взаимодействии учителей и учащихся, преподавателей и студентов. Эти отношения вбирают в себя все сферы взаимодействия, а не только узко обозначенные границы между обучающими и обучающимися. Только тогда может быть реализован полисубъектный (диалогический) подход в образовательном процессе, который обеспечивает использование позитивного потенциала человека, его творческие возможности для развития и самосовершенствования на основе равенства партнеров по общению, открытости и доверии, принятии другого как ценности, ведет к творческому «соучастию» в развитии другой личности.

#### Библиографический список

- 1 Бердяев Н. А. Истоки и смысл русского коммунизма / Н. А. Бердяев. – Москва, 1990. – С. 18.
- 2 Булычев К. Перевал: роман, повести / К. Булычев. – Санкт-Петербург : Азбука-Терра, 1997.
- 3 Гаязов А. С. Лидирующая роль образования в обществе / А. С. Гаязов. – Уфа : Изд-во БГПУ, 2011. – 152 с.
- 4 Гаязов А. С. Образование и образованность гражданина в современном мире / А. С. Гаязов. – Москва : Наука, 2003. – 256 с.
- 5 Гаязов А. С. Образование как пространство формирования личности гражданина / А. С. Гаязов. – Москва : ВЛАДОС, 2006. – 284 с.
- 6 Гаязов А. С. Семь проблем современного образования / А. С. Гаязов. – Уфа : Вагант, 2008. – 236 с.

7 Гаязов А. С. Социализация личности гражданина в пространстве муниципального образования / А. С. Гаязов, С. Б. Байзитов, А. Ф. Амиров. – Уфа : БГУ, 2000. – С. 53-71.

8 Гаязов А. С. Этнообразовательное пространство и развитие современного образования / А. С. Гаязов. – Москва : Дрофа, 2012. – 168 с.

9 Лихачев Д. С. Письма о добром и прекрасном / Д. С. Лихачев. – Москва : Дет. лит., 1989. – С. 51–54.

10 Наумова Т. Расколота интеллигенция / Т. Наумова // Свободная мысль. – 2001. – Т. XXI. – № 12. – С. 26.

11 Разбегаева Л. П. Ценностные основания гуманистического образования / Л. П. Разбегаева. – Волгоград : Перемена, 2001.

12 Рерих Н. О вечном... / Н. Рерих. – Москва : Республика, 1994.

13 Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. – Томск : Изд-во Томского ун-та ; Москва : Барс, 1997.

14 Scopf R. Versuch einer Eingrenzung des Begriffs «Marginalisierung». Marginalisierung im Sozialstaat: Beitr. aus Grossbritannien u. der Bundesrep. Autorengruppe: Blahusch F. Gekeler G. Vitchel V. et al. Marburg: Verl. Arbeiterbewegung u. Gesellschaftswiss., 1986. 38 p.

15 Vaskovics L. Marginalität. Wörterbuch der Sociology. Stuttgart. 1989. Vol. 2.

#### References

- 1 Berdyaev N. A. Istoki i smysl russkogo kommunizma. Moscow. 1990. 18 p.
- 2 Bulychev K. Pereval: roman, povesti. Saint-Petersburg: Azbuka-Terra. 1997.
- 3 Gayazov A. S. Lidiruyushchaya rol' obrazovaniya v obshchestve. Ufa: Izd-vo BGPU. 2011. 152 p.
- 4 Gayazov A. S. Obrazovanie i obrazovannost' grazhdanina v sovremennom mire. Moscow: Nauka. 2003. 256 p.
- 5 Gayazov A. S. Obrazovanie kak prostranstvo formirovaniya lichnosti grazhdanina. Moscow: VLADOS. 2006. 284 p.
- 6 Gayazov A. S. Sem' problem sovremennogo obrazovaniya. Ufa: Vagant. 2008. 236 p.
- 7 Gayazov A. S. Etnobrazovatel'noe prostranstvo i razvitie sovremennogo obrazovaniya. Moscow: Drofa. 2012. 168 p.
- 8 Gayazov A. S., Bayazitov S. B., Amirov A. F. Socializaciya lichnosti grazhdanina v prostranstve municipal'nogo obrazovaniya. Ufa: BGU. 2000. 197 p.
- 9 Lihachev D. S. Pis'ma o dobrom i prekrasnom. Moscow: Det. lit. 1989, pp. 51–54.
- 10 Naumova T. Raskolotaya intelligenciya. Svobodnaya mysl'. – 2001. 12, p. 26.
- 11 Razbegaeva L. P. Cennostnye osnovaniya gumanisticheskogo obrazovaniya. Volgograd: Peremena. 2001.
- 12 Rerih N. O vechnom... Moscow: Respublika. 1994.
- 13 Holodnaya M. A. Psihologiya intellekta: paradoksy issledovaniya. Tomsk: Izd-vo Tomskogo un-ta ; Moscow: Bars. 1997.
- 14 Scopf R. Versuch einer Eingrenzung des Begriffs «Marginalisierung». Marginalisierung im Sozialstaat: Beitr. aus Grossbritannien u. der Bundesrep. Autorengruppe: Blahusch F. Gekeler G. Vitchel V. et al. Marburg: Verl. Arbeiterbewegung u. Gesellschaftswiss., 1986. 38 p.
- 15 Vaskovics L. Marginalität. Wörterbuch der Sociology. Stuttgart. 1989. Vol. 2.

**Г. Г. Корзникова, Н. И. Корзников,  
А. Н. Корзников**  
Уральский федеральный университет,  
Екатеринбург

## МЕТОДОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ

**Аннотация.** *Методология как система принципов и способов организации и построения научно-познавательной деятельности определяет практико-ориентированные основания исследований обучающихся профессиональной школы. Обосновывается необходимость обеспечения преемственности и взаимодействия учебных дисциплин в целенаправленной исследовательской работе по определению темы и последовательной подготовке выпускной квалификационной работы на основе коллекторской программы. Содержанием исследования выступает организация и систематизация научной теории и процессуальных знаний в целях создания интеллектуального инструментария для дальнейшей профессиональной деятельности.*

**Ключевые слова:** исследование, методология, коллекторская программа, профессиональная подготовка, профессиональное становление, компетенция.

**G. G. Korznikova, N. I. Korznikov,  
A. N. Korznikov**  
Ural Federal University, Yekaterinburg

## METHODOLOGY OF ORGANIZATION OF RESEARCH ACTIVITY OF FUTURE SPECIALISTS

**Abstract.** *The methodology as the system of the principles and ways of the organization and creation of scientific cognitive activity defines the practically-focused bases of researches of students of vocational school. Need of ensuring continuity and interaction of educational disciplines for purposeful research by definition of a subject and consecutive preparation of final qualification work on the basis of the collection program is proved. The content of a research is the organization and systematization of the scientific theory and procedural knowledge for creation of intellectual tools for further professional activity.*

**Keywords:** research, methodology, collection program, professional training, professional formation, competence.

В 1871 году Д. Максвелл писал, что истинной

темой исследования для человечества является человек [6]. Реальный образовательный процесс – это комплекс условий самореализации обучающегося, его профессионального и личного развития, выработки установки учения на протяжении всей жизни и соответствующих механизмов ее поддержания и актуализации на последующих этапах профессиональной деятельности. Исследовательская деятельность дает возможность исследователю познать себя, раскрыть имеющиеся способности, пережить интеллектуальное напряжение и новое мироощущение при получении результата.

Профессиональная подготовка подразумевает не только освоение содержания дисциплин учебного плана, но и, согласно ГОС, сформированность компетенций, определяющих готовность будущего специалиста к выполнению определенных видов работ в избранной сфере деятельности. Образовательная функция профессиональной школы в отношении будущих специалистов как надежного фундамента трудовых ресурсов будет выполнена до конца, если после окончания вуза выпускники будут готовы *обслуживать* приобретенные компетенции, чтобы их не растерять, расширять и конкретизировать знаниевую и процессуальную составляющие своего профессионализма. Именно послевузовские ориентиры определяют содержание и темпы профессионального становления специалистов и, следовательно, качество работы профессиональной школы по производству трудовых ресурсов.

Из всего разнообразия возможностей совершенствования образовательного процесса на этапе подготовки мы выделяем исследовательскую деятельность будущих специалистов.

*Исследование* – это процесс научного изучения какого-либо объекта (предмета, явления – материального или идеального) с целью выявления закономерностей его возникновения, развития, изменения и преобразования в интересах общества. Определение направлений исследования *по изменению или преобразованию изучаемого объекта/предмета в интересах общества* осуществляется при поддержке преподавателей вуза, научных руководителей, педагогов-консультантов, работодателей.

Во-первых, будучи специалистом в той или иной отрасли деятельности человека, педагогическую практику всегда есть что сказать обучающимся. Производственный опыт, практика взаимодействия со специалистами непедагогической сферы, имеющиеся умения и навыки в избранной сфере, производственные связи могут быть донесены до будущих специалистов в процессе обучения в ином формате. Продуктивная форма представления содержания образования по учебному предмету, его практико-ориентированное оформление выступают самостоятельным предметом научно-педагогического (дидактического) исследования, что может отражать научно-исследовательские



интересы преподавателя и в идеале совпадать (полностью или частично) с исследовательскими интересами обучающихся.

Во-вторых, учебное поручение преподавателей профессиональной школы включает руководство научными исследованиями студентов. Это курсовые работы, выпускные квалификационные работы (на уровне бакалавриата и магистратуры), проведение исследовательских работ в рамках внеаудиторной работы со студентами, отработка содержания различного вида практик и т. п. Выработка единого понимания логики и структуры исследовательской деятельности является необходимым в совместной деятельности преподавателя (преподавателей) и обучающихся; необходимы согласованность действий всех членов преподавательского / педагогического сообщества по определению единых требований к организации научных исследований, согласование этих требований в их совместной работе с научным руководителем.

Организация исследовательской деятельности обучающихся осуществляется в учебно-познавательных целях. С общих позиций процесс организации исследований в профессиональном образовании дифференцируют:

- по исполнителям (преподаватели с учетом стажа работы в отрасли и в сфере образования и их научные интересы, студенты, члены коллективного исследовательского сообщества или исследователи, ведущие работу индивидуально, и/или работодатели и заказчики образовательных услуг);

- по содержанию образования учебного предмета (технические или гуманитарные, теоретические и практико-ориентированные и пр.), что определяет специфику инструментов исследования;

- по воздействию на обучающегося (проектирование индивидуальной траектории профессионального становления, приемы и методы формирования / освоения компетенций, организация самостоятельной работы будущих специалистов, предварительная подготовка к профессиональной деятельности на конкретном рабочем месте и пр.);

- по уровню управления образовательным процессом (уровень учебного занятия, уровень учебной дисциплины, уровень подготовки специалиста в целом, уровень педагогического коллектива образовательной организации, например, система мастер-классов как фактор обеспечения качества образования в рамках исследовательской методической работы).

Исследования в сфере образования становятся более насыщенными и интересными, если обратиться к социально-историческим, человеческим, личностным, культурным измерениям, которые в условиях изменений предполагают их принципиально иное осмысление. Исследования с целью учения/обучения во многом определяются самим процессом познания, заинтересованностью познающего субъекта исследовательской дея-

тельностью, познаваемым объектом, методологическим уровнем осмысления действительности.

Методология – это система принципов и способов организации и построения теоретической и практической научно-познавательной деятельности; учение об основах построения любой деятельности, в том числе и практической.

Методологические знания – это:

- структура научного знания вообще и научной теории в особенности;

- законы зарождения, функционирования и изменения научной теории;

- понятийный каркас науки и ее отдельных дисциплин;

- характеристика схем объяснения явлений, процессов и фактов, принятых в науке;

- структура и операциональный состав методов науки;

- условия и критерии научности.

Практическая методология в деле подготовки трудовых ресурсов направлена:

- на развитие, обновление, преобразование исследуемой системы (образовательной, производственной, социальной и пр.);

- совершенствование образовательной практики в целом и индивидуальных образовательных практик обучения, воспитания и развития;

- определение перспектив развития образовательных организаций и социальных систем с учетом стратегических изменений;

- решение теоретических проблем образования и развития личности.

Актуальность методологии (и методологического мышления) постоянно подчеркивается учеными [4; 6]. Для будущих специалистов данная актуальность заключается в следующем:

- а) методология выступает как язык междисциплинарного общения, как средство взаимодействия с обществом, разными науками, специалистами других сфер деятельности;

- б) востребована преобразующая функция методологии: чем шире арсенал практики, тем выше степень обобщенности и всеобщности знания, описывающего конкретную практику;

- в) нет методологии без практики и не будет развивающейся практики без ориентации на методологические установки;

- г) методология служит основанием для осуществления интеграционных процессов.

В ходе системной реализации данных положений на практике идет развитие методологического мышления, определяющее способность мыслить на уровне концепций, схем, конструктов, моделей, абстракций и т. п., обогащать словарный запас и использовать термины и понятия в их функциональном значении (А. Н. Леонтьев).

В ходе исследовательской деятельности методология реализуется:

- при обеспечении системности и целостности исследуемых объектов и процессов их развития;

- при выявлении закономерностей, вытекаю-

щих из них противоречий, формулировке проблем и постановке (формулировании) целей;

- при прогнозировании и построении концепций развития;

- при выработке категориального аппарата и определении тезауруса понятий и пр.

При организации исследовательской деятельности будущих специалистов востребован педагог-методолог, поскольку:

- современная производственно-практическая деятельность ставит определенные цели и задачи стратегической ориентации в настоящем, решить которые могут только специально подготовленные люди;

- на сегодняшний день необходимо построение на системной основе продуктивного взаимодействия с внешней средой, заказчиками образовательных услуг, потенциальными работодателями, что предполагает выход за пределы образовательной организации, за пределы сферы педагогического доминирования;

- современное технологическое общество, быстро и интенсивно развиваясь, требует того же от систем обучения и образования на базе постоянного анализа профессиональной сферы, быстрого и комплексного описания свойств человека, необходимого обществу, с последующим оперативным проектированием учебных программ в соответствии с перспективами развития рынка труда.

Обучаясь в вузе, будущий специалист осуществляет познавательные процессы *здесь и сейчас* (ведущий стимул – получить документ об образовании). Содержание исследований в профессиональном образовании обусловлено его спецификой: подготовкой *производительных сил* (высококвалифицированных рабочих, специалистов и пр. на различных этапах их профессионального становления) как составной части общественного способа производства, в которую входят и объекты труда (средства, предметы и т. п.), использованию которых необходимо *учить и учиться*. Содержательное наполнение образовательного процесса должно быть ориентировано и *на «потом» – на перспективу* и *на «там» – непосредственно в профессиональной среде в будущем*. Назначение исследований на этапе профессиональной подготовки – вооружить установками на овладение профессией, соответствующим инструментарием (включая и интеллектуальный), реализация которого позволит быть конкурентоспособным в будущем.

Преподавание в профессиональной школе идет по дисциплинарному принципу, тогда как конечные результаты обучения отражают междисциплинарные взаимодействия: это содержание и сформированность компетенций; требования к готовности решать задачи не столько по физике или химии отдельно, а реальные практические задачи, которых предусматривают владение комплексом интегрированных знаний, умений и навы-

ков; выпускная квалификационная работа также отражает комплексное взаимодействие учебных дисциплин (наук) и т. п. Дисциплинарность никто не отменяет, тем не менее в организации исследований и обучения в профессиональной школе в целом, по мнению М. Розова, необходимо преодолеть противоречие «между дисциплинарной организацией науки, которая лежит в основе преподавания, и механизмами новаций, которые постоянно предполагают преодоление дисциплинарных границ» [8].

На практике наблюдается отсутствие преемственности тематики между научно-исследовательскими работами (курсовые и ВКР) студентов и их научных руководителей. Обучающиеся не всегда готовы выступать как субъекты образовательного процесса, как заказчики образовательных услуг. Этому предшествует то, что обучающиеся слабо ориентированы в функциональных обязанностях, связанных с профессией, плохо представляют условия будущей работы, предполагаемые результаты труда, трудовой регламент и т. п. Затрудняются в ответе на вопрос об условиях работы будущие маркшейдеры, тогда как у инноватиков всегда есть ответ: «Мы везде». Исключения составляют социально-ориентированные профессии, например, учителя, врача. Необходимо искать пути разрешения противоречий, вызванных разбалансировкой существующей практики профессиональной подготовки обучающихся и их почти полной неосведомленности о содержании будущей работы по специальности.

На этапе профессиональной подготовки интерес к исследованиям могут вызвать конкретные проблемы практики, которые предлагается самостоятельно решать обучающимся: за ними сохраняется право не только выбора заданий (ситуации, описывающие конкретную деятельность, объекты / предметы исследования), но и выбор способов их выполнения. С методологической точки зрения важно обеспечить междисциплинарный характер такой деятельности.

Выделяют два вида исследовательских программ. Первая, собственно исследовательская программа, – это поиск новых знаний, что приобретает определенность в рамках конкретной учебной дисциплины и/или соответствующей науки. Вторая, коллекторская программа (от латинского collector – «собиратель»), позволяет вести отбор и систематизацию тех знаний, которые интересуют исследователя, фиксировать их определенным образом с целью дальнейшего использования для решения практических задач. Организация коллекторской деятельности обучающихся позволяет преподавателю выстроить определенную динамику задач (по сложности, практической и/или теоретической ориентированности, охвату сфер деятельности/применения и т. п.), обеспечить проявление субъектности как в определении критериев отбора знаний, так и в отборе образцов их систематизации.

С логикой наличия двух исследовательских программ согласуется дидактическая логика выделения двух блоков знаний:

- *содержательный (знаниевый) блок* – знания как таковые (законы и закономерности, принципы, определения, правила, формулы и т. п.);

- *процессуальный блок* – знания о способах деятельности.

Если вероятность открытия новых знаний в формате курсовой работы или ВКР достаточно мала, то построение исследований относительно процессуального блока знаний на этапе профессиональной подготовки заслуживает особого внимания.

Теоретически коллекторская программа – это образец, описание, вербальное указание относительно того, что необходимо знать. Она отражает избирательное отношение субъекта познания к знаниям. Содержание исследований обучающихся на основе коллекторской программы – это:

- определенная систематизация уже известных знаний, процессы отбора знаний и установления их упорядоченности;

- поиск, оформление и организация *процессуальных знаний* – знаний о способах деятельности.

Стратегия профессионального становления будущего специалиста рассматривается как долговременный проект его самореализации в профессии посредством освоения компетенций. Компетенция как синергетическое взаимодействие знаний, умений, навыков, опыта и качеств личности выступает фактором (целью, средством, результатом) профессионального становления специалиста. Готовность использовать соответствующий инструментарий для решения практических задач предполагает его наличие. Этот инструментарий формируется и создается уже в вузе. Каждый обучающийся в ходе выполнения исследований ориентирован на создание своего собственного *интеллектуального чемоданчика*, который, по мере овладения профессией, будет обновляться, дополняться, корректироваться и расширяться.

Пожизненное обогащение процессуального блока знаний не ограничивается только трудовыми умениями и навыками, готовностью использовать в работе те или иные инструменты. Целенаправленной проработки требуют и знания о способах развития психических процессов (речи, памяти, интеллекта, мышления, например, методологического и пр.). То, что память надо развивать, это очевидно (и для этого в отношении своей личности необходимо знать индивидуальные особенности и способности к запоминанию, доминирующий вид памяти и пр.). Своевременное использование сохранившейся информации – этому тоже надо учиться. Есть такой учебный предмет «Катастрофы и образование». Многочисленные примеры трагедий, связанные с человеческим фактором, обусловлены не тем, что не была изучена техника безопасности и нет соответствующей

рописи в соответствующих журналах. На деле участники событий из ячеек памяти не смогли в нужный момент извлечь инструкции по поведению / нужным действиям, что еще усугубляется экстремальными условиями бедствия. Важно не только запомнить и сохранить нужную информацию, но и своевременно ее извлечь из памяти. Специалисты считают, что надежной защитой в таких ситуациях (когда память может подвести) выступает выработка практических действий до автоматизма. Но это тоже процессуальные знания, которые должны быть в арсенале каждого специалиста.

Необходима программа изложения и систематизации накопленных знаний [8]. Систематизация знаний (включая и процессуальные – знания о способах деятельности) *для себя* – это важнейшая работа на этапе профессиональной подготовки. Одновременно такая работа выступает фактором профессионального становления (непрерывность, перспективность, определенность и целенаправленность). Изложение и систематизация новых знаний предполагают их вписывание в систему уже имеющихся знаний. Постоянная корректировка и обновление данной системы на уровне когнитивных процессов конкретной личности обеспечивает осознанный выбор темы исследования еще на этапе курсовой работы. Нарботанный материал в формате процессуальных знаний остается актуальным и будет использован в дальнейшем, если по каким-либо причинам тема исследования изменится.

Направления исследования определяются ГОС ВО, в котором указаны: область профессиональной деятельности, объекты профессиональной деятельности и виды профессиональной деятельности, к которым должен быть подготовлен выпускник. Выбор темы исследования, ее конкретизация обусловлены личностно-профессиональными интересами обучающихся к вопросам теории и практики профессионального труда. Тема ВКР отражает согласование личных притязаний обучающихся с видами профессиональной деятельности, включенных в соответствующий образовательный стандарт по направлению подготовки. Создание условий выбора темы ВКР актуализирует рефлексивные процессы и конкретизацию стратегических перспектив трудоустройства. Уточняющими ориентирами в определении содержания и примерных практических наработок в ходе исследования выступает производственная и другие виды практик, предусмотренные учебным планом.

В ходе профессиональной подготовки приходится / необходимо преодолевать границы междисциплинарности, тем самым целенаправленно формировать у обучающихся методологическое мышление. В процессе организации исследовательской деятельности (при преподавании учебных дисциплин / усвоения соответствующего содержания образования обучающимися) следует

придерживаться версии удовлетворения реальных жизненно-профессиональных интересов будущих специалистов, ориентируясь на перспективы их профессионального становления. Тем самым осуществляется выход на решение проблем конкретной практики, конкретной отрасли производства, на интересы развития тех или иных отраслей хозяйственной деятельности человека. Данная логика обеспечивает осознание сопричастности будущего специалиста со сферой деятельности (производством) как конкретного трудового ресурса, с которым он соотносит свою личность, свой потенциал и свои устремления. С этим связано осознание его ответственности за получение гарантированных результатов в профессиональной подготовке и последующих достижениях в профессии.

Процесс учения в вузе строится на рефлексии настоящего с позиций будущего, видения себя в профессии, в которой специалист планирует работать. Главное, необходимо выйти на те стратегические вопросы (проблемы, задачи), решение которых должно идти уже сегодня, чтобы сделать заявку на конкурентные позиции, а в будущем оправдать ожидания.

Исследовательская работа обучающихся должна быть нацелена на конкретный результат. Тема и содержание выпускной и квалификационной работы, а также конкретизация теоретических и практических положений, определяются в течение нескольких лет, учитывая тот факт, что работа над проектом темы ведется уже на втором курсе (учебным планом предусмотрены еще и курсовые работы). При изучении отдельных дисциплин приветствуется инициатива обучающихся по более глубокому изучению отдельных вопросов, проявление ими творчества и изобретательности: начиная с третьего курса обучающиеся имеют публикации и другие формы признания их интеллектуальных заслуг. Каждая учебная дисциплина, опыт и научные интересы преподавателей вносят определенный вклад в каждую ВКР каждого выпускника. Такое творческое единение педагогического коллектива и обучающихся стало возможным благодаря коллекторской программе, которая разработана для бакалавров по направлению подготовки 27.03.05 – Инноватика. Учебным планом предусмотрены предметы «Основы технического регулирования и метрологии» и «Промышленные технологии и инновации». Данные дисциплины изучаются во взаимодействии в течение двух семестров на заключительном четвертом курсе. Именно в этот период идет активная работа студентов над ВКР.

Логика исследовательской деятельности следующая: отрасль производства → объект / предмет исследования → обеспечение качества → технология → предполагаемая / проектируемая новация. Планируется, что выполнение исследований по предложенной программе позволит полученные наработки полностью или частично использовать в ВКР.

Интегрированное задание по двум учебным дисциплинам предлагается выполнить в виде таблицы. Примеров и каких-либо эталонов самой таблицы не дается, чтобы избежать копирования или выполнения работы «по образцу». Алгоритм работы по ее заполнению следующий:

- определиться и обозначить *отрасль* производства, сферу или направление деятельности человека;

- конкретизировать *объекты / предметы* изучения в рамках выбранной отрасли производства – идеи, процессы, технологии, явления, товары и услуги, системы, модели, условия работы, условия функционирования прибора, технологии, логистические схемы и пр.; перечисленные позиции выбираются по усмотрению исследователя или предлагаются свои варианты. Выбранные объект/предмет существуют не сами по себе. Они задействованы в определенном производственном процессе и, соответственно, к ним предъявляются определенные требования. В данном разделе предлагается раскрыть содержание выбранных идей, процессов, продуктов и пр. с учетом их специфики и особенностей эксплуатации в конкретной отрасли производства;

- указать информацию с требованиями по обеспечению *качества* объекта / предмета исследования и/или соответствующих условий работы и функционирования (*стандартизация, метрология, сертификация*). В рамках учебной дисциплины «Основы технического регулирования и метрологии» рассматриваются вопросы теории и практики стандартизации, метрологии и сертификации;

- обозначить и раскрыть содержание технологии относительно выбранных объектов/предметов, краткое ее описание дать с двух позиций (*Что?* и *Как?*): а) на что направлена технология, описание *результата* (*Что?*) (*назначение технологии*) и б) какие процессы лежат в основе данной технологии (*Как?*), описание *технологического процесса*, за счет чего достигается заявленный результат (*содержание технологии*);

- подведение итогов: в чем новация – новшество, а на этапе внедрения – инновация. Инновационность, в зависимости от интересов исследователя, может быть раскрыта в отношении любой из позиций, включенных в общую логику исследования и усиливающих содержание ВКР.

Конкретные отрасли производства или сферы деятельности человека связаны с производственными технологиями (изучаемый предмет – «Промышленные технологии и инновации»). Авторские комментарии и рекомендации могут относиться к любому из перечисленных разделов (колонок таблицы). В рамках описанной коллекторской программы будущие специалисты-инноватики провели исследования по проблемам коммерциализации патентной деятельности и выхода на рынок новых материалов и технологий, обновления технологий «Умный дом» и «Умный офис»;

проблемы градостроительства и урбанистики рассмотрены с позиции проектирования парковочных мест (автостоянок) для автомобилей и др.

Исследование на основе коллекторской программы – это субъективный отбор будущим специалистом уже имеющихся знаний и их систематизация, создание организованного набора информации в соответствии с поставленными целями и задачами достижения этих целей в рамках курсовых работ и ВКР. Обучающийся ведет исследование по организации знания, выстраивания этого знания в определенной логике, в соответствии с его видением, мышлением, уровнем понимания решаемых вопросов. Это его логика и это его интеллектуальный инструментарий, с которым он пойдет в профессию. Так идет постепенный отбор и набор информации, его структуризация, выявляются противоречия и формулируются проблемы. Данная коллекторская программа составлена с учетом содержания образования двух учебных дисциплин. Но особенность коллекторской программы как алгоритма исследовательской деятельности заключается в том, что она позволяет ассимилировать положения (теории, открытия, идеи, точки зрения) других областей знания, а, следовательно, и по другим предметам, изученным ранее, тем самым расширяя сферу поиска информации.

Особенностью коллекторской программы является то, что задается некоторая общая схема изучения действительности, тогда как каждый субъект познания заполняет отдельные элементы этой схемы с позиции своего видения ситуации. Такая работа со студентами позволяет индивидуализировать самостоятельную учебно-познавательную деятельность в формате исследований, тем самым обеспечить преемственность учебных занятий и работы над ВКР.

Сам факт появления коллекторских программ означает появление новых требований к процедурам получения знаний и новых возможностей их усвоения. Главное из этих требований – систематизация знаний таким образом, чтобы их в нужный момент при решении практических задач можно было бы без труда извлечь. Обоснование, доказательство, описание методики работы – это необходимые элементы научного познания, которые включает коллекторская программа как способ систематизации знаний в процессе исследования. Динамичность таких программ объясняется появлением научных дискуссий и научной критики (допускаем, что и эта статья не будет исключением), появлением новых доказательств и обоснований. Взаимопроникновение коллекторских программ и согласование знаний порождает новые проблемы, что также подтверждает их динамичность. Подтверждением этому является и работа наших студентов: некоторые из них внесли изменения в таблицу, ввели новые параметры, изменили формат обоснования предложенных идей и рекомендаций. Главное: они думают, и думают в усло-

виях постоянного выбора! Студенты, выступая в роли исследователей по отбору и систематизации знаний при решении практических задач, имеют большую вероятность выйти на *незнание*, т. е. на проблемы, для решения которых необходимые знания отсутствуют. Тем самым они окажутся в шаге от создания новых теорий и получения объективно новых знаний.

Коллекторская программа выступает мотиватором продолжения исследований непосредственно в профессиональной деятельности после окончания вуза: уточнения и дополнения теоретических знаний, расширения понятийного аппарата, отработки конкретных умений и навыков, приобретения нового опыта и расширения уже имеющегося, корректировки поведения и отказа от каких-то привычек в работе над личностными качествами, расширения зоны незнания с последующим составлением программы самообразования для того, чтобы целенаправленное познание выводило на новое незнание. Конкретное трудоустройство продиктует другие условия и другие проблемы, однако навыки исследования и методологическое мышление будут иметь свое продолжение как конкурентное преимущество наших выпускников.

#### Библиографический список

- 1 Горбунова О. А. *Исследовательские и коллекторские программы в социально-гуманитарных науках: автореф. дис. ... канд. филос. наук* / О. А. Горбунова. – Новосибирск, 2004.
- 2 Корзникова Г. Г. *Менеджмент в образовании* / Г. Г. Корзникова. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : ИНФРА-М, 2018.
- 3 Корзникова Г. Г. *Профессиональная подготовка будущих специалистов на основе коллекторских программ : сб. науч. стат.* / Г. Г. Корзникова, Н. И. Корзников. – Екатеринбург : УрГПУ, 2019. – С. 363–367.
- 4 Краевский В. В. *Методологическая рефлексия* / В. В. Краевский // *Советская педагогика*. – 1989. – № 2. – С. 79.
- 5 Леонтьев А. Н. *Избранные психологические произведения : в 2 т. Т. 2.* / А. Н. Леонтьев. – Москва, 1983.
- 6 Максвелл Д. К. *Статьи и речи* / Д. К. Максвелл. – Москва, 1968.
- 7 *Методологические знания и их роль в развитии педагогической науки и практики обучения и воспитания* / под ред. Н. Д. Никандрова, В. С. Шубинского. – Москва, 1988.
- 8 Розов М. «Парадигма», «дисциплина», «коллекторская программа» / М. Розов // *Высшее образование в России*. – 2004. – № 9. – С. 136–141.
- 9 Соловьев О. Б. *Механизмы социальной памяти в развитии понятия естественного объекта: автореф. дис. ... канд. филос. наук* / О. Б. Соловьев. – Новосибирск, 1999.
- 10 Степин В. С. *Философия науки и техники* / В. С. Степин, В. Г. Горохов, М. А. Розов. – Москва : Гардарик, 1996.

#### References

- 1 Gorbunova O. A. *Issledovatel'skie i kollektorskie programmy v social'no-gumanitarnykh naukah*. Novosibirsk. 2004.
- 2 Korznikova G. G. *Menedzhment v obrazovanii*. Moscow: INFRA-M. 2018.
- 3 Korznikova G. G., Korznikov N. I. *Professional'naya podgotovka budushchih specialistov na osnove kollektorskih program*. Yekaterinburg: UrGPU, 2019, pp. 363–367.
- 4 Kraevskij V. V. *Metodologicheskaya refleksiya*. Sovetskaya pedagogika. 1989. No. 2, p. 79.
- 5 Leont'ev A. N. *Izbrannye psihologicheskie proizvedeniya*.

Vol. 2. Moscow. 1983.

6 Maksvell D. K. *Stat'i i rechi*. Moscow. 1968.

7 Nikandrova N. D., Shubinskij V. S. *Metodologicheskie znaniya i ih rol' v razvitii pedagogicheskoi nauki i praktiki obucheniya i vospitaniya*. Moscow. 1988.

8 Rozov M. «Paradigma», «disciplina», «kollektorskaya programma». *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2004. No. 9, pp. 136–141.

9 Solov'yov O. B. *Mekhanizmy social'noj pamyati v razvitii ponyatiya estestvennogo ob'ekta*. Novosibirsk. 1999.

10 Stepin V. S., Gorohov V. G., Rozov M. A. *Filosofiya nauki i tekhniki*. Moscow: Gardarik. 1996.

УДК 378.2

**О. М. Марал**  
*Европейская средняя школа, Вена, Австрия*

## ТРУДНОСТИ НА УРОКЕ

**Аннотация.** Клеменс Хиллебранд начинает свою книгу «Дидактика учебных и поведенческих расстройств» с важного утверждения, что «нарушение учебных ситуаций является острой проблемой для всех форм школы» и «во всех школах срочно нужны компетенции для преодоления этих трудностей» [5, с. 1–5]. Я придерживаюсь мнения, что именно этот педагогический феномен определенным образом затрагивает каждого учителя и предлагает больше вопросов, чем ответов. Я хотела бы описать ситуацию из своей школьной жизни, которая представляет это явление максимально ясно.

**Ключевые слова:** трудности на уроке, педагогика, молодой учитель, школьная практика, целевой оценочный диск.

**О. М. Maral**  
*European secondary school, Vienna, Austria*

## DIFFICULTIES AT THE LESSON

**Abstract.** Klemens Hillebrand begins his book “Didactics of educational and behavioral disorders” with an important statement, that “the disorder of educational situations is a grave problem for all forms of schools” and “all the schools urgently need competences to overcome these difficulties” [5, с. 1–5]. I am of the opinion that this particular pedagogical phenomenon concerns each teacher in a certain way and offers more questions than answers. I would like to describe the situation of my school life which represents this phenomenon extremely clearly.

**Keywords:** difficulties at the lesson, pedagogics, young teacher, school practice, target assessment DISC.

Каждый учитель начинает свою деятельность как молодой специалист и (особенно после окончания университета) оказывается неподготовленным перед классом, попадая в такие ситуации, которых не было в теории. Его переход от теории

к практике может привести к внутреннему краху, что объясняет уход из школы многих молодых учителей после первого года работы. Возможные причины, по которым выбранная профессия в конечном итоге не принесла радости, – это, в частности, отсутствие признания со стороны коллег и учеников, а также обыкновенная неудача на занятии, когда тщательно спланированный урок оказывается провальным. Бесспорно, что молодым учителям не хватает опыта, чудесного «сына ошибок трудных», как его метафорически называл поэт А. Пушкин. Но значит ли это, что без многолетнего опыта нельзя рассчитывать на хорошие уроки? Чтобы ответить на этот вопрос, необходимо, опираясь на теоретические работы, объяснить термин «проблемный урок».

Под проблемным уроком, согласно Винкелю, понимается урок, на котором процессы обучения и изучения заходят в тупик, прекращаются, искажаются, становятся невыносимыми или негуманными [1, с. 29]. При этом Винкель определяет субъективность решающим фактором при принятии решения, является ли урок проблемным, или все идет по плану, но есть пара недовольных или страдающих от скуки учеников и т. д. Винкель пытается для начала увидеть всю картину происходящего, где каждый принимает участие, и только потом перейти к отдельным случаям. За каждым нарушением преподавания находятся как субъекты нарушения, так и причины.

Согласно Винкелю, различаются следующие группы причин отказа от обучения или пассивности (в случае с Адрианом – мешающая активность) [1, с. 104–105]: завышенные требования и, как результат, страхи; провокации; нормы подгруппы; кажущаяся мотивация; кризисы смысла; деградация; закрытые образовательные курсы; растущая безработица, страх перед неизвестным будущим; невротические расстройства, конфликты, запреты, проблемы в отношениях. Нужно отметить, что в последующих примерах речь может идти об одновременном присутствии нескольких причинных групп.

Винкель подчеркивает, что теория и практика проведения урока часто разнятся: студенты педагогики обучаются без реальной практики, а преподаватели все реже занимаются образовательными теориями [1, с. 12], что без дополнительных учебных пособий стало невозможным пробелом. При этом в повседневной школьной жизни часто говорят о «трудностях с дисциплиной», «поведенческих расстройствах», а также о «трудностях на уроке», так как, во-первых, для виновников/участников нет последствий и решений, и, во-вторых, молодые учителя не решаются признать свою неудачу на уроке, для чего также может быть несколько причин.

Основной темой смоделированной практики в рамках данного исследования являются «расстройства обучения», хотя предложенные части уроков содержат целый ряд других проблемных

случаев, среди которых отношения «учитель-ученик», авторитет учителя, наказания в школе, поведенческие расстройства и многое другое. Главным действующим лицом был выбран один ученик, изучающий английский язык под моим руководством третий год. В памяти появились отдельные ситуации из моей школьной практики, самым лучшим образом подходящие к теме «Расстройства обучения». Вместе с тем необходимо отметить, что были выбраны именно эти случаи, так как они, во-первых, имеют предысторию и постисторию, а также обнаруживают определенную последовательность в своей сущности, и, во-вторых, имеют обобщенный характер, так как такой «Адриан» может быть практически в каждом типе школы и в каждом классе.

Для смоделированной практики в классе мною была выбрана ситуация из повседневной школьной жизни, так как она очень хорошо соответствовала теме исследования. Именно поэтому она описывается так подробно. Вид класса: во всех представленных эпизодах урока речь идет о так называемом компьютерном классе (с углубленным изучением информатики). В этом компьютерном классе 20 мальчиков и 5 девочек. Класс очень неоднородный и мультикультурный. Если говорить о разнообразии культур, то представлены различные национальности; для большинства учеников немецкий язык является неродным языком. В классе есть два экстраординарных ученика, одного из которых зовут Адриан. Образ ученика: Адриан – это подросток в период полового созревания, агрессивный, постоянно мешает проведению урока, не проявляет активности в работе на уроке, до сегодняшнего дня не выполнил ни одного домашнего задания. Нужно отметить, что у Адриана 11 часов занятий по немецкому языку в неделю, и для этого его забирают из класса. На курсе немецкого на сегодняшний день он не показал какого-либо прогресса и не проявляет ни воли, ни желания интегрироваться.

Действующие лица: учительница (У), Адриан (А), классный руководитель (КР), директор (Д), одноклассник (О).

Сцена 1: В компьютерном классе на уроке английского языка. Адриан с опозданием заходит в класс (все уже сидят), хлопает дверью. У: Good morning, Adrian. You are too late. Why are you late? А: (заносчиво) Что? Что она говорит? Я не понимаю по-английски! О: Она говорит, что ты должен объяснить, почему ты опоздал. А: Мое метро опоздало. У: Ты ничего не хочешь сказать? А: Мне очень жаль, что транспортные средства ходят так нерегулярно. О: Какая дерзость! У: Sit down please. А. всем мешает. У: Sit down please. Adrian! А: Вам не нужно так кричать. Расслабьтесь, госпожа учительница. Врывается классный руководитель. КР: Адриан! Быстро со мной! Встань к двери! У меня есть небольшая информация для класса, а потом у меня будет с тобой серьезный разговор.

Сцена 2. Позже на этом же уроке. А. шепчет-

ся с одноклассником, чтобы учительница могла это слышать: (русский мат). Оба громко смеются. Учительница возмущенно говорит Адриану: Вон отсюда! К директору! А: Почему же? Что я сделал? У: Ты знаешь, что ты сделал. Ты должен следить за тем, что ты говоришь на уроке. А: Но я не знаю, что я сказал! Я этого не понимаю! Учительница ведет ученика к директору.

У: Тебе нужно будет объяснить директору, почему я тебя к ней отправила. Свое задание выполнишь у нее.

Сцена 3. В кабинете директора.

Д: Адриан, ты должен 200 раз написать: Я больше никогда не буду ругаться на уроке.

Сцена 4. В компьютерном классе на уроке английского языка на следующий день. Адриан не идет на курс немецкого языка, так как основной учительницы нет, и хочет остаться у учительницы английского языка. Она одна с классом. У: Адриан, разве тебе не нужно идти на курс немецкого языка? А: Нет, у меня сегодня нет курса немецкого. У (посмотрев в расписание для особых учеников): Нет, есть! И госпожа Атанасов тоже в здании, я ее уже сегодня видела. Так что иди на урок! А: Я НЕ ХОЧУ ТУДА ИДТИ. ПОЗВОЛЬ МНЕ ОСТАТЬСЯ ЗДЕСЬ! У (сначала разъяренно, потом успокоившись, подходит к нему ближе. Она говорит тихо): Ты знаешь, Адриан, я не хочу знать, что ты делаешь после школы, в какие парки ты ходишь, и с какой компанией ты общаешься. Мне все равно, кто твои друзья, и как вы между собой общаетесь. Но мне важно, как ты ведешь себя в школе. И если учителя относятся к тебе так же уважительно, как я, то и ты должен оставаться вежливым. После школы ты можешь делать все, что ты хочешь. Понятно? Адриан молчит и смотрит вниз. У: Возможно, ты хочешь мне что-то сказать? А (злобно): Что? У: Ты должен знать, когда что-то идет не так. Что говорят, когда делают что-то неправильно? А: ИЗВИНИТЕ. У: За что я должна тебя извинить? А: Извините, что я вел себя так неуважительно по отношению к Вам. Мне очень жаль. У: Хорошо, ты прощен.

Спустя время, можно поразмышлять о том, как должен был реагировать учитель в вышеописанной ситуации. Выдворение с урока не принесло пользы и не имело никакого терапевтического эффекта. То, как может действовать педагогическая терапия, хорошо описано у Винкеля на трех школьных примерах. Винкель рассматривает выдворение с урока не как наказание, как это было проиллюстрировано в случае выше, а как исцеляющее действие на отдельного ученика и на весь класс в целом. Среди прочего он говорит о «профилактическом выдворении» [1, с. 122–123]. При этом первый из описанных примеров представляет собой терапевтическое решение, когда гиперактивный ученик может выйти во двор, чтобы потратить лишнюю энергию, в то время как второй случай в реальных школьных обстоятельствах кажется мне достаточно сомнительным, так как

демократический подход к мобильному телефону скорее приведет к трудностям при проведении урока (ср. цитата Цицерона о том, что «господство масс не демократию» воплощает, а ведет «к охлократии» [4, с. 88]).

В качестве метода обратной связи к смоделированной практике использовался целевой оценочный диск. Гюнтер Дрессельхаус отмечает, что эта методика обратной связи, служащая визуальной оценке урока, является очень эффективной [2, с. 217]. Использование такого метода оценки занимает, согласно Сальдерну, примерно 10 минут [3, с. 165]. Целевой оценочный диск состоит из восьми сегментов, которые предложены учителем. Каждый сегмент может оцениваться от 0 до 5 баллов. Эта методика показала себя в нашем исследовании как достаточно эффективная. Она не занимает много времени, если вопросы сформулированы заранее. Кроме того, она очень проста в визуальном плане, и, с другой стороны, ученики считают ее увлекательной, так как форма напоминает им игру дартс и вызывает эффект ожидания и чего-то веселого.

В главе «Что такое заминки на уроке? Или: от осуждения через извинение до понимания» Винкель перечислил общие замечания, которые делали учителя при директоре на своих рабочих местах. Автор считает, что эти замечания сначала вызывают смех, но вместе с тем являются трагикомичными [1, с. 21]. После прочтения книги возникает мысль, что подыгрывание может стать решением проблемы, когда ученик хочет «протестировать» учителя. После осознания этого, я еще раз обратилась к случаю с Адрианом, и убедилась, что эта ситуация, с большей вероятностью, не обострилась бы так, если бы я не восприняла ученика так серьезно.

#### Библиографический список

1 Винкель Райнер. Проблемный урок: диагностические и терапевтические возможности / Райнер Винкель. – Hohengohren : Schneider, 2009.

2 Дрессельхаус Гюнтер. Повышение педагогического мастерства: второй образовательный путь: пример для новых путей / Гюнтер Дрессельхаус. – Munster : Lit Verlag, 2001.

3 Сальдерн Маттиас. Самооценка школы: предпосылки – осуществление – критика. 2013.

4 Фельд П. Ларс. Прямая демократия в Швейцарии: результаты новейших эмпирических исследований / Ларс Фельд П., Гебхард Кихгеснер // Прямая демократия: исследование и перспективы. – Берлин : Springer, 2013.

5 Хиллебранд Клеменс. Дидактика при трудностях на уроке и поведенческих расстройствах / Клеменс Хиллебранд. – Мюнхен : Ernst Reinhard, 2011.

#### References

1 Winkel Rainer. Problem lesson: diagnostic and therapeutic opportunities. Hohengohren: Publishing house Schneider. 2009.

2 Dresselhaus Gunther. The increase of pedagogical mastery: the second educational way: an example for new ways. Munster: Publishing house LIT. 2001.

3 Saldern Matthias. Self-assessment of school: background – realization – critics. 2013.

4 Feld P. Lars, Kikhgesner Gebhardt. Direct democracy in Switzerland: results of the newest empirical researches. Direct

democracy: research and prospect. Berlin: Publishing House Springer. 2013.

5 Hillebrand Klemens. Didactics at the difficulties of the lesson and behavioral disorders. Munich: Publishing house Ernst Reinhard. 2011.

УДК 3:08:37

П. А. Окулова<sup>1</sup>, О. А. Толстых<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург

<sup>2</sup>Институт развития образования, Екатеринбург

## ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ РАБОТНИКОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПЛАТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ

**Аннотация.** В статье рассматриваются ключевые компетенции, необходимые лицам, занимающимся организацией платных образовательных услуг в общеобразовательных организациях через сопоставительный анализ действующего Единого квалификационного справочника должностей и профессионального стандарта педагога с должностными обязанностями, приводятся результаты опроса и дается обоснование необходимости разработки программы практико-ориентированного обучения работников. По итогу работы приводится примерное содержание программы профессиональной переподготовки и модульных курсов повышения квалификации.

**Ключевые слова:** платные образовательные услуги, профессиональный стандарт педагога, профессиональная переподготовка, обучение кадров, повышение квалификации, управление образовательной организацией.

P. A. Okulova<sup>1</sup>, O. A. Tolstykh<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg

<sup>2</sup>Institution of education development, Yekaterinburg

## ISSUES OF PROFESSIONAL RETRAINING OF SECONDARY SCHOOL EMPLOYEES FOR THE ORGANIZATION OF FEE-PAYING EDUCATIONAL SERVICES

**Abstract.** The article is devoted to the study key competences, necessary for the person in charge of marketed educational services in secondary educational institution through comparative analysis of The Job evaluation catalogue and The Occupation Standard of schoolmaster and official duties. The



*article gives information on survey findings and substantiates the necessity of professional skill-oriented training of employees. As a result the authors describes possible content of the retraining program and module courses.*

**Keywords:** marketed educational services, The Occupation Standard of schoolmaster, professional retraining, advanced vocational training, school administration.

С вступлением в силу с 01.01.2020 г. Профессионального стандарта педагога сфера образования окончательно переходит в плоскость экономических отношений. Согласно тексту Профессионального стандарта педагога, основная цель вида профессиональной деятельности – оказание образовательных услуг по основным общеобразовательным программам образовательными организациями [6].

Несмотря на то, что оказание платных образовательных услуг уже не является абсолютно инновационной деятельностью для Свердловской области, остается очевидным факт, что механизм организации этой деятельности не отлажен.

Отсутствие финансовой дисциплины (мониторинга оплаты услуг потребителем) приводит к возникновению кредиторских задолженностей, и тогда оказание платных образовательных услуг не только перестает приносить доход, а становится убыточной деятельностью.

Отсутствие этапа бизнес-планирования приводит к тому, что оказание услуг носит хаотичный характер, услуги оказываются невостребованными у потребителя или неконкурентоспособными ввиду переизбытка одинаковых услуг в близлежащих ОО. Зачастую на этапе появления идеи просматривается только перспектива дохода, социальный эффект от оказания образовательной услуги остается на последнем плане или вообще не планируется.

Отсутствие проработанных договоров приводит к возникновению судебной практики между образовательной организацией и заказчиками. *(Обзор судебной практики в системе «Консультант+» указывает на то, что уже на сегодняшний день существует множество прецедентов, связанных с оказанием платных образовательных услуг образовательными организациями от дошкольных учреждений до вузов, в том числе, подобный опыт имеет даже Юридическая академия города Екатеринбурга).* Это указывает на то, что договоры составляются с юридическими ошибками или же услуги оказываются ненадлежащим образом в соответствии с условиями договоров, что, в свою очередь, оказывает крайне негативное влияние на имидж школы и несет за собой неоправданные финансовые издержки.

Вышеперечисленные проблемы во многом связаны с тем, что, как показывает практика, далеко не всегда работники, занимающиеся органи-

зацией данной деятельности, обладают достаточным уровнем профессиональных компетенций, необходимых для успешной организации и реализации платных образовательных услуг. Чаще всего в школе назначается диспетчер по платным образовательным услугам (далее – диспетчер), в обязанности которого вменяют весь процесс организации и оказания данных услуг: анализ рынка и выявление потребности в услугах, разработку договора с потребителем на оказание платных образовательных услуг, подбор педагогов, которые будут вести занятия, организацию деятельности и расписания и т. д. Необходимо отметить, что, как правило, диспетчер – это **не** отдельно принятый работник, а педагог школы, для которого организация платных образовательных услуг является дополнительной деятельностью по отношению к основной на условиях внутреннего совмещения.

В рамках исследования нами был проведен онлайн-опрос, направленный на выявление трудностей при организации платных образовательных услуг и выявление необходимости совершенствования профессиональных компетенций лиц, занимающихся организацией этого процесса в школах. По результатам опроса в школах города Екатеринбурга и Свердловской области (128 ответов на 01.04.2019), только **31,2 %** среди опрошенных руководителей ОО имеют возможность делегировать организацию платных образовательных услуг работнику, имеющему образование в сфере менеджмента и/или экономики образования. По РФ среди принявших участие в опросе (364 ответа на 01.04.2019) результат еще ниже: **30,4 %**. Однако, для ведения подобной деятельности необходимы разнообразные компетенции из различных областей. Например, начинать процесс организации платных образовательных услуг всегда нужно с исследования потребностей потенциальных потребителей и мониторинга рынка услуг потенциальных конкурентов. Для этого диспетчер **должен:** изучить рынок сбыта; проанализировать мотивацию спроса на оказываемые услуги; организовать изучение потребностей покупателей; определить направленность проведения рекламных кампаний; определить наилучшее время и место размещения рекламы, сроков проведения рекламных кампаний, круга лиц, на которые должна быть направлена реклама, ориентируя ее на целевые группы. Данные умения, согласно Единому квалификационному справочнику должностей (далее – ЕКСД), соответствуют умениям **менеджера по рекламе.**

Следующим этапом работы является бизнес-планирование. На этом этапе **диспетчер должен** осуществлять работу по экономическому планированию, направленному на организацию рациональной хозяйственной деятельности; определять векторы развития и спектр услуг, исходя из конкретных условий и потребностей рынка; осуществлять выявление резервов с целью достижения

наибольшей результативности деятельности; подготавливать исходные данные для составления проектов и планов (в т. ч. производственно-хозяйственной деятельности и социального развития организации в рамках оказания платных услуг). (Прим. авт.: сами расчеты стоимости услуг в г. Екатеринбурге производит МКУ «Центр бухгалтерского и материально-технического обеспечения образовательных учреждений города Екатеринбурга»). Эти умения по ЕКСД соответствуют должности **экономиста по планированию**.

На этапе контроля составления учебных программ по дисциплинам **диспетчер должен** оказывать помощь педагогическим работникам в освоении и разработке программ. Эти умения соответствуют должностям **заместителя руководителя образовательного учреждения и диспетчера образовательного учреждения**.

Составление и заключение договоров с заказчиками – это умения должности **юрисконсульт** (и по СО, и по РФ подавляющее большинство респондентов указывает именно на проблемы при составлении договоров с заказчиками).

Составление штатного расписания занятий (уроков) и осуществление оперативного регулирования организации образовательного процесса в соответствии с образовательной программой, выявление резервов образовательного процесса по установлению наиболее рациональных режимов работы входит в список умений **диспетчера образовательной организации и заместителя руководителя**.

Ведение табеля посещаемости платных услуг обучающимися и количества проведенных занятий педагогом, представление отчетов, и другой информации о ходе образовательного процесса является умением **секретаря учебной части**.

На этапе разработки и реализации программы маркетинга и продвижения услуг **диспетчер также должен** организовать работу по рекламированию выполняемых услуг с целью их продвижения на рынки сбыта, информируя потребителей о преимуществах качества и отличительных свойствах рекламируемых услуг; осуществлять руководство, планирование и координацию работ по проведению рекламных кампаний с выбором форм и методов рекламы. Это деятельность **менеджера по рекламе**.

Взаимодействие с потребителями (законными представителями обучающихся) безусловно, соответствует должностным обязанностям **учителя**, но если рассматривать этот процесс не с точки зрения непосредственно обучения, а именно организации, то в большей степени эти умения соответствуют должности **администратора**, который осуществляет работу по эффективному и культурному обслуживанию посетителей, консультирует посетителей по вопросам, касающимся оказываемых услуг, принимает меры по предотвращению и ликвидации конфликтных ситуаций, рассматрива-

ет претензии, связанные с неудовлетворительным обслуживанием посетителей.

Мониторинг оплаты услуг потребителями соответствует должностным обязанностям **диспетчера ОУ** или **секретаря учебного отдела**.

Анализируя вышеизложенное, мы приходим к выводу о том, что данные обязанности не входят ни в список профессиональных компетенций обычного учителя или заместителя директора, согласно действующему Единому квалификационному справочнику должностей (требования к должности «учитель»), ни в компетенции, прописанные в профессиональном стандарте педагога. Вместе с тем, по результатам нашего опроса, в **33,2 %** случаев (по РФ) и **53,1 %** (по Екатеринбург и Свердловской области) эта функция делегируется именно учителю. Таким образом, очевидно, что диспетчер (зачастую он же – учитель) не всегда обладает указанными выше компетенциями, что препятствует эффективной организации процесса оказания платных образовательных услуг. Это указывает на то, что проблема требует комплексного подхода и на сегодняшний день необходима организация системы обучения кадров.

Как показывают результаты нашего исследования, в **49,6 %** случаев развитие платных образовательных услуг в школах РФ происходит по сценарию **«с момента внедрения количество услуг увеличилось, охват обучающихся остался неизменным»**. Это указывает на экономическую неэффективность деятельности и нерациональное использование ресурсов: временных, кадровых и материально-технических, нерациональное управление финансово-хозяйственной деятельностью, в частности, производственными фондами. Таким образом, деятельность, призванная приносить доход, в лучшем случае, только покрывает расходы, не принося прибыли. В то время, как только в **16,9 %** случаев сценарий развития указывает на эффективность управленческой деятельности через положительную динамику: **«количество услуг увеличилось, охват обучающихся увеличился»**, несмотря на то, что для большинства респондентов данная деятельность не является абсолютно инновационной (**48,9 %** – от 3 до 5 лет, **16,5%** – 5-10 лет).

Реализация платных образовательных услуг стоит на стыке образования, менеджмента и продаж. Именно в этом заключается новизна, поскольку до недавнего времени школа являлась некоммерческой организацией и не занималась деятельностью, приносящей доход. На сегодняшний день во многих образовательных организациях города Екатеринбурга и в целом по стране имеются сотрудники, которых руководитель вынужден «догружать» иными видами работы помимо непосредственно педагогической деятельности ввиду оптимизации, нехватки количества часов, и, как следствие, низкой заработной платы. Поэтому руководителю образовательной организации необходимо определить кандидатуры на должность

диспетчера платных услуг из числа сотрудников с меньшей нагрузкой. Это поможет не только сохранить кадры, оптимизировать использование временных ресурсов, поскольку таким сотрудникам не придется работать по совместительству в нескольких местах, что негативно сказывается на показателях качества работы в целом, но и обеспечить грамотную организацию оказания платных услуг с условием обучения этого сотрудника.

На следующем этапе необходимо сетевое взаимодействие с высшими учебными заведениями. Анализ ситуации указывает на то, что сегодня в городе Екатеринбурге фактически отсутствуют условия для приобретения вышеизложенных компетенций в рамках курсов повышения квалификации (далее – КПК) и профессиональной переподготовки. Дистанционные КПК на базе порталов, как правило, носят исключительно теоретический характер без развития конкретных умений, навыков и компетенций. Безусловно, магистерская программа «Менеджмент и экономика образования», реализуемая на базе многих организациях ВО, в том числе, ФГБОУ ВО УрГПУ, удовлетворяет запрос на подготовку квалифицированных управленческих кадров, но прохождение этой программы объективно не всегда является возможным по ряду причин:

1 Для работников, имеющих диплом специалиста, обучение в магистратуре будет получением второго высшего образования (п. 15 ст. 108 ФЗ-273), что повлечет потерю финансов (согласно ст. 177 ТК РФ, средняя заработная плата на период прохождения аттестации не будет сохраняться).

2 Обучение в магистратуре – длительный по времени процесс, предполагающий овладение более широким спектром компетенций, что требует систематического отрыва сотрудника от производства.

3 Относительно высокая стоимость обучения.

Мониторинг образовательных услуг на популярных образовательных порталах свидетельствует о том, что многие программы носят исключительно теоретический характер, когда слушателю за деньги предоставляется доступ к лекциям (в лучшем случае – видеолекциям), затем предлагается пройти электронное тестирование. Такие занятия не развивают никаких практических навыков, а лишь позволяют получить определенные знания в рамках той или иной темы. В рамках исследования нами было пройдено несколько подобных курсов – 36, 72 и 108 часов на портале «Инфоурок», «Первое сентября» и «Фоксфорд», однако, ни одни курсы не были направлены на решение практических задач, а их тематика не касалась непосредственно организации платных образовательных услуг. Мониторинг иных дистанционных образовательных ресурсов также указывает на отсутствие курсов по вопросам организации платных услуг.

Существуют семинарские занятия на базе Екатеринбургского дома учителя и ГАОУ ДПО СО «ИРО», однако этого недостаточно, чтобы в полной мере удовлетворить возникшую потребность. Связано это с тем, что мероприятия также не реализуют комплексный подход к решению обозначенных проблем.

Таким образом, мы видим необходимость создания программы профессиональной переподготовки и КПК (в формате освоения отдельных модулей по отдельным компетенциям) для создания условий обучения работников. Программа профессиональной переподготовки, по мнению авторов статьи, должна включать в себя следующие модули:

Таблица 1 – Примерное содержание программы переподготовки

Описание	Содержание	Результат (научится)
Правовые основы оказания платных образовательных услуг		
1 Правовые основы осуществления платных образовательных услуг в ОО. 2 Документационное сопровождение деятельности по оказанию платных образовательных услуг в ОО. 3 Юридические основы составления договоров	1 Изучение нормативной документации, регулирующей деятельность ОО по оказанию платных услуг. 2 Изучение основной документации, сопровождающей деятельность. 3 Практикум по заполнению документов. 4 Практикум по поиску и устранению юридических ошибок в договорах, изучение актуальной судебной практики. 5 Практикум по составлению договоров об оказании платных образовательных услуг	- организовать деятельность по оказанию платных услуг в соответствии с законодательством; - корректно вести необходимую документацию; - корректно составлять договоры об оказании платных образовательных услуг с заказчиками; - составлять грамотные искивые заявления (в случае необходимости урегулирования споров в судебном порядке)
Экономический модуль		
1 Основы бухгалтерского учета	1 Вводная лекция. 2 Практикум по чтению финансовых документов. 3 Основы расчета стоимости услуг. 4 Практикум по заполнению табеля	- самостоятельно вести необходимую документацию и читать финансовые документы; - понимать системы расчета стоимости услуг

Управленческий модуль		
1 Управление ресурсами ОО. 2 Бизнес- планирование. 3 Стратегический менеджмент платных образовательных услуг. 4 Мониторинг и оценка качества услуг	1 Практикум (заполнение рабочей тетради) по управлению ресурсами. 2 Практикум по составлению бизнес-плана. 3 Решение задач по стратегическому менеджменту. 4 Практикум по определению критериев оценки качества образовательных услуг. 5 Практикум по оценке качества оказания услуг (просмотр и анализ видеозаписей занятий)	- осуществлять грамотное бизнес-планирование услуг; - осуществлять грамотное управление ресурсами, в том числе, с использованием современных автоматизированных технологий; - осуществлять мониторинг качества услуг и вести методическую работу по их усовершенствованию
Основы маркетинга		
1 Психология продаж и основы взаимодействия субъектов маркетинговых отношений. 2 Продвижение услуг и реклама	3 Лекции по психологии. 4 Практикум по разрешению конфликтных ситуаций по вопросам оказания услуг. 5 Практикум по продвижению и рекламе услуги (на основе бизнес- плана)	- осуществлять исследование потребностей потребителей и рынка услуг в условиях конкуренции с близлежащими ОО; - планировать и реализовывать рекламные кампании по продвижению услуг; - осуществлять эффективное взаимодействие с заказчиками
Информационное обеспечение (программы на выбор)		
1 Основы работы в 1С	2 Практические занятия в программе 1С	- управлять персоналом: формировать штатное расписание, безошибочно рассчитывать время работы сотрудников, анализировать динамику начисления заработной платы; - рассчитывать начисления по заработной плате сотрудников (сдельные работы); - производить перерасчеты прошлых периодов в соответствии с законодательством РФ
1 Основы работы в Excel	2 Практические занятия по автоматизации учета ресурсов	- использовать функции и осуществлять элементарное программирование функций для расчетов; - создавать сводные таблицы; - решать задачи по оптимизации
3 Основы работы в CorelDraw	4 Практические занятия в программе по созданию рекламной продукции в графическом редакторе	- осуществлять простейшее редактирование графических изображений; - создавать иконки, логотипы, баннеры; - подбирать шрифты

Создание программы переподготовки и модульных КПК позволит:

- организовать процесс обучения кадров с минимальными отрывами от производства и потерями ресурсов, что востребовано работодателями;
- обучающимся – овладеть необходимыми компетенциями для конкретной деятельности, т. е. удовлетворить их образовательный запрос;
- образовательной организации, реализующей данную программу – предоставить диверсификацию спектра платных образовательных услуг и, осуществляя систематическое взаимодействие с работниками школ и работодателями, – обеспечить мониторинг спроса и совершенствовать образовательные программы (в том числе, образовательные программы бакалавриата и магистратуры, если программа будет реализована на базе организации ВО).

Модульные КПК, на наш взгляд, также будут пользоваться спросом, поскольку их содержание будет носить точечный характер и ими смогут воспользоваться как работники, испытывающие потребности в актуализации тех или иных знаний и приобретении компетенций, так и сами руководители. Кроме того, диспетчеры платных услуг, которые имеют профильное образование, нуждаются в периодическом об-

новлении знаний и умений. Диверсификация данной услуги возможна за счет расширения уровней подготовки по каждому модулю (начинающий, продолжающий и продвинутый).

Подобная модель сетевого взаимодействия, на наш взгляд, поможет максимально повысить эффективность деятельности ОО по реализации платных образовательных услуг и усовершенствовать систему повышения квалификации работников в контексте непрерывного обучения.

#### Библиографический список

1 Трудовой кодекс Российской Федерации : федеральный закон Рос. Федерации от 30 декабря 2001 г. № 197 – ФЗ (ред. от 27 декабря 2018 г.). – Текст : электронный // КонсультантПлюс. – [официальный сайт]. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_34683/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683/) (дата обращения: 22.01.2019).

2 Об образовании в Российской Федерации : федеральный закон Рос. Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273 – ФЗ. – Текст : электронный // ЭБС «КонсультантПлюс». – [официальный сайт]. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 11.11.2018).

3 Единый квалификационный справочник должностей. – Текст : электронный // КлассИнформ.ру : [сайт]. – URL: <http://classinform.ru/eksd.html> (дата обращения: 02.02.2019).

4 Концепция развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года. – Текст : электронный // Институт дополнительного образования БГПУ им. М. Акмуллы : [сайт]. – URL: [http://ipk.bspu.ru/sites/default/files/konceptiya\\_razvitiya\\_nepreryvnogo\\_obrazovaniya\\_vzroslyh.docx.pdf](http://ipk.bspu.ru/sites/default/files/konceptiya_razvitiya_nepreryvnogo_obrazovaniya_vzroslyh.docx.pdf) (дата обращения: 21.01.2019).

5 Лободина Н. В. Предоставление платных услуг в образовательных организациях / Н. В. Лободина. – Волгоград : Учитель, 2016. – 172 с.

6 Профессиональный стандарт педагога. – Текст : электронный // Министерство науки и высшего образования Российской Федерации [официальный сайт]. – URL: [http://минобрнауки.рф/документы/3071/файл/1734/12.02.15-Профстандарт\\_педагога\\_\(проект\).pdf](http://минобрнауки.рф/документы/3071/файл/1734/12.02.15-Профстандарт_педагога_(проект).pdf) (дата обращения: 21.01.2019).

7 Трофимова О. А. Бизнес-планирование платных образовательных услуг в дошкольных образовательных организациях (для руководителей ОО) : метод. рек. / О. А. Трофимова. – Екатеринбург : ГАОУ ДПО СО «ИРО», 2017. – 32 с.

8 Трофимова О. А. Повышение эффективности педагогического образования на основе сетевого взаимодействия с применением логистического подхода / О. А. Трофимова // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 7. – С. 229–233.

9 Фоменко С. Л. К вопросу о дополнительном профессиональном образовании взрослых в условиях педагогического вуза / С. Л. Фоменко // Образование взрослых в условиях современности: проблемы и перспективы : сб. науч. статей – Екатеринбург : Уральский гос. пед. ун-т, 2016. – 314 с.

10 Фоменко С. Л. Сетевое взаимодействие учреждений профессионального образования: проблемы и перспективы. Инновационное обеспечение уровня образования студентов в высших учебных заведениях : сб. науч. статей / С. Л. Фоменко. – Курган : Изд-во Курганского гос. ун-та, 2017. – 300 с.

#### References

1 *Trudovoj kodeks Rossijskoj Federacii. Federal'nyj zakon Ros. Federacii ot 30 dekabrya 2001. No. 197 – FZ (red. ot 27 dekabrya 2018).* URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_34683/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683/).

2 *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii. Federal'nyj zakon Ros. Federacii ot 29 dekabrya 2012. No. 273 – FZ.* URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/).

3 *Edinyj kvalifikacionnyj spravocnik dolzhnostej.* URL: <http://classinform.ru/eksd.html>.

[classinform.ru/eksd.html](http://classinform.ru/eksd.html).

4 *Konceptiya razvitiya nepreryvnogo obrazovaniya vzroslyh v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda.* Institut dopolnitel'nogo obrazovaniya BGPU im. M. Akmully. URL: [http://ipk.bspu.ru/sites/default/files/konceptiya\\_razvitiya\\_nepreryvnogo\\_obrazovaniya\\_vzroslyh.docx.pdf](http://ipk.bspu.ru/sites/default/files/konceptiya_razvitiya_nepreryvnogo_obrazovaniya_vzroslyh.docx.pdf).

5 *Lobodina N. V. Predostavlenie platnyh uslug v obrazovatel'nyh organizacijah.* Volgograd: Uchitel'. 2016. 172 p.

6 *Professional'nyj standart pedagoga.* Ministerstvo nauki i vysshego obrazovaniya Rossijskoj Federacii. URL: [http://minobrnauki.rf/dokumenty/3071/fajl/1734/12.02.15-Profstandart\\_pedagoga\\_\(proekt\).pdf](http://minobrnauki.rf/dokumenty/3071/fajl/1734/12.02.15-Profstandart_pedagoga_(proekt).pdf).

7 *Trofimova O. A. Biznes-planirovanie platnyh obrazovatel'nyh uslug v doskol'nyh obrazovatel'nyh organizacijah (dlya rukovoditelej OO).* Yekaterinburg: GAOU DPO SO «IRO». 2017. 32 p.

8 *Trofimova O. A. Povyshenie effektivnosti pedagogicheskogo obrazovaniya na osnove setevogo vzaimodejstviya s primeneniem logisticheskogo podhoda.* Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015. No. 7, pp. 229–233.

9 *Fomenko S. L. K voprosu o dopolnitel'nom professional'nom obrazovanii vzroslyh v usloviyah pedagogicheskogo vuza.* Obrazovanie vzroslyh v usloviyah sovremennosti: problemy i perspektivy. Yekaterinburg: Ural'skij gos. ped. un-t. 2016. 314 p.

10 *Fomenko S. L. Setevoe vzaimodejstvie uchrezhdenij professional'nogo obrazovaniya: problemy i perspektivy.* Innovacionnoe obespechenie urovnevnogo obrazovaniya studentov v vysshih uchebnyh zavedeniyah. Kurgan: Izd-vo Kurganskogo gos. un-ta. 2017. 300 p.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Бочегова Наталья Николаевна** – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русской и зарубежной филологии, Курганский государственный университет, Курган, nbochegova1@yandex.ru
- Васильев Игорь Евгеньевич** – доктор филологических наук, профессор, Уральский федеральный университет, Екатеринбург, igus.w@yandex.ru
- Гаязов Альфис Суфиянович** – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, президент Академии наук, Уфа, Республики Башкортостан, alfis@list.ru
- Ермакова Елена Николаевна** – доктор филологических наук, профессор кафедры филологического образования, Тобольский педагогический институт имени Д. И. Менделеева (филиал) Тюменского государственного университета, Тобольск, ermakova25@yandex.ru
- Зырянова Ирина Петровна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, методики и теории обучения, Российский государственный профессионально-педагогический университет, Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал), Нижний Тагил, zuyranovairena@gmail.com
- Казачук Ирина Георгиевна** – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русского языка и МОРЯ, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск, avis1389@mail.ru
- Корзников Александр Николаевич** – преподаватель, Уральский федеральный университет, Екатеринбург, ggg\_50@mail.ru
- Корзников Николай Ильич** – кандидат педагогических наук, доцент, Уральский федеральный университет, Екатеринбург, ggg\_50@mail.ru
- Корзникова Галина Григорьевна** – кандидат педагогических наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, ggg\_50@mail.ru
- Котова Светлана Аркадьевна** – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики начального образования и художественного развития ребенка, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, sa-kotova@yandex.ru
- Марал Ольга Михайловна** – учитель английского, немецкого и русского языков, Европейская средняя школа, Вена, Австрия, olga.maral2013@gmail.com
- Набойченко Евгения Сергеевна** – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой центральной психологии, Уральский государственный медицинский университет, Екатеринбург, dhona@mail.ru
- Николаева Ирина Александровна** – кандидат психологических наук, доцент, кафедры психологии, Курганский государственный университет, Курган, nikolaeva-irina@yandex.ru
- Овчарова Раиса Викторовна** – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии, Курганский государственный университет, Курган, ogaissa@mail.ru
- Окулова Полина Александровна** – магистрант кафедры экономики и менеджмента, учитель, Уральский государственный педагогический университет, Екатеринбург, okulova.polina@mail.ru
- Первостская Алена Михайловна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии, Курганский государственный университет, Курган, alenka3@yandex.ru
- Ратушная Екатерина Радиогеловна** – доктор филологических наук, профессор, Курганский государственный университет, Курган, ekaterina079@yandex.ru
- Рожина Татьяна Александровна** – магистрант, Курганский государственный университет, Курган, rozhinatatjana@yandex.ru
- Рягузова Елена Владимировна** – доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии личности, Саратовский национально-исследовательский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, Саратов, rjaguzova@yandex.ru
- Самойлова Галина Михайловна** – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русской и зарубежной филологии, Курганский государственный университет, Курган, kafedra\_rzf@kgsu.ru
- Сысоева Юлия Александровна** – преподаватель русского языка и литературы, Южно-Уральский государственный колледж, Челябинск, masyanuk@mail.ru
- Толстых Ольга Анатольевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления проектами в образовании, заведующая центром оценки качества образования, Институт развития образования, Екатеринбург, amada\_15@rambler.ru
- Торстенссон Виктория Юрьевна** – ассистент, профессор школы гуманитарных и социальных наук, Назарбаев Университет, Нур-Султан, Казахстан, Victoria.thorstensson@nu.edu.kz
- Уткина Анастасия Викторовна** – ведущий библиотекарь, Курганская областная детская юношеская библиотека им. Ф. Потанина, Курган, utkina-79@mail.ru
- Файзуллина Гузель Чахваровна** – доктор филологических наук, доцент, декан социально-педагогического факультета, Тобольский педагогический институт имени Д. И. Менделеева (филиал) Тюменского государственного университета, Тобольск, utgus@mail.ru
- Федорова Валентина Павловна** – доктор филологических наук, профессор кафедры русской и зарубежной филологии, Курганский государственный университет, Курган, kafedra\_rzf@kgsu.ru
- Яхшимуратов Дилмурад** – учитель подготовительных курсов, Школа № 10, Ниязов, Республика Туркменистан, kafedra\_rzf@kgsu.ru

## AUTHORS

- Bochegova Natalia Nikolaevna** – doctor of philological Sciences, associate Professor, Professor of the Department of Russian and foreign Philology, Kurgan state University, Kurgan, nbochegova1@yandex.ru
- Vasiliev Igor Evgenievich** – doctor of philological Sciences, Professor, Ural Federal University, Yekaterinburg, igus.w@yandex.ru
- Gayazov Alfis Sufiyanovich** – doctor of pedagogical Sciences, Professor, corresponding member of Russian Academy of Education, President of the Academy of Sciences, Ufa, Republic of Bashkortostan, alfis@list.ru
- Ermakova Elena Nikolaevna** – doctor of philological Sciences, Professor of the Department of philological education, Tobolsk pedagogical Institute named after D. I. Mendeleev (branch) of Tyumen state University, Tobolsk, ermakova25@yandex.ru
- Zyryanova Irina Petrovna** – candidate of philological Sciences, associate Professor of the Department of foreign languages, methods and theory of education, Russian state vocational pedagogical University, Nizhny Tagil state socio-pedagogical Institute (branch), Nizhny Tagil, zyryanovairena@gmail.com
- Kazachuk Irina Georgievna** – doctor of philological Sciences, associate Professor, Professor of the Department of the Russian language and methods of teaching Russian, South Ural state University of Humanities and education, Chelyabinsk, avis1389@mail.ru
- Korznikov Alexander Nikolaevich** – teacher, Ural Federal University, Yekaterinburg, ggg\_50@mail.ru
- Korznikov Nikolay Ilich** - candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Ural Federal University, Yekaterinburg, ggg\_50@mail.ru
- Korznikova Galina Grigorievna** – candidate of pedagogical Sciences, Professor, Ural state pedagogical University, Yekaterinburg, ggg\_50@mail.ru
- Kotova Svetlana Arkadievna** – candidate of psychological Sciences, associate Professor, head of the Department of pedagogy of primary education and artistic development of the child, Russian state pedagogical University named after A. I. Herzen, St. Petersburg, sa-kotova@yandex.ru
- Maral Olga Mikhailovna** – teacher of English, German and Russian languages, European high school, Vienna, Austria, olga.maral2013@gmail.com
- Naboychenko Evgenia Sergeevna** – doctor of psychological Sciences, Professor, head of the Department of central psychology, Ural state medical University, Yekaterinburg, dhona@mail.ru
- Nikolaeva Irina Aleksandrovna** – candidate of psychological Sciences, associate Professor, Department of psychology, Kurgan state University, Kurgan, nikolaeva-irina@yandex.ru
- Ovcharova Raisa Viktorovna** – doctor of psychological Sciences, Professor of psychology Department, Kurgan state University, Kurgan, oraisa@mail.ru
- Okulova Polina Aleksandrovna** – master's degree student of the Department of economics and management, teacher, Ural state pedagogical University, Yekaterinburg, okulova.polina@mail.ru
- Pervitskaya Alena Mikhailovna** – candidate of psychological Sciences, associate Professor of general and social psychology, Kurgan state University, Kurgan, alenka3@yandex.ru
- Ratushnaya Ekaterina Radiogelovna** – doctor of philological Sciences, Professor, Kurgan state University, Kurgan, ekaterina079@yandex.ru
- Rozhina Tatyana Aleksandrovna** – master's degree student, Kurgan state University, Kurgan, rozhinatatjana@yandex.ru
- Ryaguzova Elena Vladimirovna** – doctor of psychological Sciences, associate Professor, head of the Department of psychology of personality, Saratov national research state University named after N. G. Chernyshevskiy, Saratov, rjaguzova@yandex.ru
- Samoilova Galina Mikhailovna** – doctor of philological Sciences, associate Professor, Professor of the Department of Russian and foreign philology, Kurgan state University, Kurgan, kafedra\_rzf@kgsu.ru
- Sysoeva Yulia Aleksandrovna** – teacher of the Russian language and literature, South Ural state College, Chelyabinsk, masyanuk@mail.ru
- Tolstykh Olga Anatolievna** – candidate of pedagogical Sciences, associate Professor of the Department of project management in education, head of the center for education quality assessment, Institute of education development, Yekaterinburg, amada\_15@rambler.ru
- Torstensson Victoria Yurievna** – assistant, Professor of school of Humanities and social Sciences, Nazarbayev University, Nur Sultan, Kazakhstan, Victoria.thorstensson@nu.edu.kz
- Utkina Anastasia Viktorovna** – leading librarian, Kurgan regional children's youth library named after F. Potanin, Kurgan, utkina-79@mail.ru
- Fayazullina Guzel Chakhvarovna** – doctor of philological Sciences, associate Professor, Dean of the socio-pedagogical faculty, Tobolsk pedagogical Institute named after D. I. Mendeleev (branch) of Tyumen state University, Tobolsk, utgus@mail.ru
- Fedorova Valentina Pavlovna** – doctor of philological Sciences, Professor of the Department of Russian and foreign philology, Kurgan state University, Kurgan, kafedra\_rzf@kgsu.ru
- Yahshimuratov Dilmurad** – teacher of preparatory courses, School № 10, Niyazov, Republic of Turkmenistan, kafedra\_rzf@kgsu.ru

# ВЕСТНИК

КУРГАНСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
УНИВЕРСИТЕТА

№ 3 (54)  
2019

Редакционная коллегия:

**Главный редактор**

- Дубин Надежда Викторовна**, кандидат педагогических наук, доцент, временно исполняющий обязанности ректора, Курганский государственный университет, РФ
- Гаязов Альфис Суфиянович**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, президент Академии наук, Уфа, Республика Башкортостан;
- Шкутина Лариса Арнольдовна**, доктор педагогических наук, профессор, Карагандинский государственный университет имени академика Е. А. Букетова, Караганда, Казахстан;
- Абдуллаева Барно Сайфутдиновна**, доктор педагогических наук, профессор, проректор по науке и инновациям, Ташкентский государственный педагогический университет, Ташкент, Узбекистан;
- Попковец Траян Александров**, PhD, доцент, декан факультета педагогики, Югозападен университет «Неофит Рилски», Благоевград, Республика Болгария;
- Комарова Юлия Александровна**, доктор педагогических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена, Санкт-Петербург, РФ;
- Зеер Эвальд Фридрихович**, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии образования и профессионального развития, Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, РФ;
- Загвязинский Владимир Ильич**, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, заведующий академической кафедрой методологии и теории социально-педагогических исследований, Тюменский государственный университет, Тюмень, РФ;
- Репин Сергей Арсеньевич**, доктор педагогических наук, профессор, Челябинский государственный университет, Челябинск, РФ;
- Савиных Владимир Леонидович**, доктор педагогических наук, профессор, Курганский государственный университет, Курган, РФ;
- Дубровина Ирина Владимировна**, действительный член РАО, доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник, Психологический институт РАО, Москва, РФ;
- Стрелков Владимир Иванович**, доктор психологических наук, профессор, ректор, Столичная академия малого бизнеса (институт), Москва, РФ;
- Овчарова Раиса Викторовна**, доктор психологических наук, профессор, Курганский государственный университет, Курган, РФ;
- Чумаков Михаил Владиславович**, доктор психологических наук, профессор, председатель Курганского отделения Российского психологического общества, Курганский государственный университет, Курган, РФ;
- Приходько Мария Юрьевна**, PhD, профессиональный лектор, Университет Ди Поля (DePaul University), Чикаго, США;
- Бильяна (Миле) Бабич**, доктор филологических наук, профессор, Баня-Лукский университет, Босния и Герцеговина, Республика Сербская;
- Файзуллина Гузель Чахваровна**, доктор филологических наук, доцент, декан социально-педагогического факультета, Тобольский педагогический институт имени Д. И. Менделеева (филиал) Тюменского государственного университета, Тобольск, РФ;
- Ермакова Елена Николаевна**, доктор филологических наук, профессор кафедры филологического образования, Тобольский педагогический институт имени Д. И. Менделеева (филиал) Тюменского государственного университета, Тобольск, РФ;
- Ратушная Екатерина Радиоголовна**, доктор филологических наук, профессор, Курганский государственный университет, Курган, РФ;
- Бочегова Наталья Николаевна**, доктор филологических наук, профессор, Курганский государственный университет, Курган, РФ

Редакторы **Л. С. Иванова, Е. В. Денисенко**

Перевод **Т. Ю. Зорина**

Дата выхода в свет 17.12.19  
Печать цифровая  
Заказ № 194

Формат 60\*84 1/8  
Усл. печ. л. 11,88  
Тираж 300 экз.

Бумага 80 г/м<sup>2</sup>  
Уч.-изд. л. 11,88  
Цена свободная

Адрес издателя, типографии:

Библиотечно-издательский центр КГУ.  
640020, г. Курган, ул. Советская 63/4.  
Курганский государственный университет.