

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«Национальный исследовательский Томский государственный университет»

На правах рукописи



Перевалова Дарья Алексеевна

**ЖАНР ЗАГАДКИ В ДИКУРСЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ МИРОМОДЕЛИРУЮЩЕЙ ФУНКЦИИ**

10.02.01 – Русский язык

Диссертация
на соискание ученой степени
кандидата филологических наук

Научный руководитель:
доктор филологических наук,
доцент Эмер Юлия Антоновна

Томск – 2015

Оглавление

Введение	5
1. Полидискурсивность: взаимодействие фольклорного и педагогического дискурсов	13
1.1. К определению понятия «дискурс»	14
1.2. Типология дискурсов	17
1.3. Модель описания дискурса	20
1.4. Фольклорный дискурс.....	23
1.4.1. К определению понятия «фольклор»	23
1.4.2. Фольклорный дискурс как источник формирования жанра загадки ..	28
1.5. Педагогический дискурс как сфера функционирования фольклорных жанров	37
1.5.1. Дискурс дошкольного образования как сфера функционирования жанра загадки.....	46
1.5.2. Взаимодействие фольклорного дискурса и дискурса дошкольного образования	61
Выводы к первой главе	63
2. Миромоделирование в жанре загадки.....	67
2.1. Языковая картина мира: к определению понятия.....	67
2.2. Фольклорная картина мира	70
2.3. Жанровые варианты фольклорной картины мира	74
2.4. Жанр загадки: к вопросу определения	77
2.5. Функции загадки.....	80
2.6. Загадка в различных дискурсах	84
2.7. Современные и традиционные загадки.....	88

2.8.	Стереотипизация в загадке	95
2.8.1.	Стереотип: к определению понятия	95
2.8.2.	Стереотип и смежные понятия.....	100
2.8.3.	Стереотип в фольклорном дискурсе.....	105
2.8.4.	Стереотип в загадке.....	109
2.8.5.	Стереотипизация «своего» пространства в загадке ДДО.....	112
2.8.5.1.	Стереотип «дом» в загадках ДДО.....	116
2.8.5.2.	Стереотипизация составных элементов жилища в загадках ДДО	125
2.8.5.3.	Стереотипизация пространства огорода в загадках ДДО	136
2.8.5.4.	Стереотип «город» в загадках ДДО.....	146
	Выводы ко второй главе	153
3.	Загадка в дискурсе дошкольного образования.....	157
3.1.	Функции загадки в дискурсе дошкольного образования	158
3.2.	Миромоделирующие свойства загадки на различных типах занятий в ДДО	161
3.3.	Дидактическая функция загадок о «своем» пространстве в ДДО.....	172
3.3.1.	Дидактическая функция загадок о жилище в ДДО.....	174
3.3.1.1.	Загадки о доме в ДДО	174
3.3.1.2.	Загадки об элементах дома.....	179
3.3.2.	Дидактическая функция загадок об огороде в ДДО	188
3.3.3.	Дидактическая функция загадок о городе в ДДО.....	200
3.3.4.	Дидактическая функция загадок о Родине в ДДО	209
	Выводы к третьей главе	219
	Заключение.....	222

Список литературы.....	226
Источники	226
Теоретическая литература	228

Введение

Данная работа посвящена анализу миромоделирующего потенциала жанра загадки, используемого для решения дидактических задач в педагогическом дискурсе.

Актуальность исследования обусловлена акцентуацией современной лингвистики на борьбе и сосуществовании различных дискурсов, детерминированной полидискурсивным существованием человека в социуме. Ряд работ посвящен взаимодействию рекламного и образовательного, научного и журнального, Интернет-дискурса и дискурса политического: работы Э.С. Денисовой [2007, 2008], Е.А. Костяшиной [2009], И.В. Силантьева [2006], И.В. Тубаловой [2009, 2010], З.И. Резановой [2006, 2009, 2011], Ю.А. Эмер [2010, 2011] и др. Однако взаимодействие фольклорного дискурса с другими дискурсами до настоящего времени не было описано.

Актуальность диссертационного исследования определяется необходимостью переосмысления явления фольклора, обусловленной переменами в жизни общества (см, например, работы С.Ю. Неклюдова, И.Э. Ратниковой, Н.А.Хренова и др.). Фольклор, продолжая оставаться актуальной формой культуры, приспосабливается к новым условиям бытования, в том числе он начинает активно взаимодействовать с институциональными дискурсами. В традиционном обществе фольклорный дискурс выполнял основные социальные функции: коммуникативную, информационную, дидактическую, – сейчас ряд этих функций выполняется другими социальными институтами и соответствующими дискурсами. Отдельные фольклорные жанры оказываются востребованы политическим, спортивным, педагогическим, медицинским дискурсом (работы М.О. Абдрашитовой [2012], Ю.А. Эмер [2011] и др.). Данный вопрос требует дальнейшего изучения.

Исследование институционального педагогического дискурса активно разрабатывается в лингвистике: Н.А. Антонова [2007], Л.С. Бейлинсон [2001], Е.С. Кабаченко [2007], О.В. Коротева [1999], В.Б. Черник [2002] и др. Были изучены проблемы речевых стратегий и тактик дискурса, его жанровое наполнение. Все исследования проводились на материале дискурса школьного

образования, либо дискурса специализированного постшкольного образования, которые являются вариантами общепедагогического дискурса. **Актуальность** данной работы определяется обращением к выявлению специфики дискурса дошкольного образования, до настоящего времени не исследовавшегося в лингвистике.

Актуальность работы определяется активным изучением принципов отображения действительности средствами языка в современных лингвокогнитивных исследованиях. В основе формирования дискурса оказывается определенная картина мира, отображающая субъективные установки участников дискурса, детерминированные экстралингвистическими факторами. Данная картина мира включает различные ментальные модели восприятия действительности, отображенные средствами языка.

Проблемой изучения стереотипа как ментальной модели, отображающей типичные в данном социуме признаки явлений и предметов, занимались различные исследователи: Е. Бартминьский [2005, 2009], Н.Л. Дмитриева [1996], М.П. Котюрова [2003], Н.М. Разинкина [1985] и др. Проблема фольклорного стереотипа только начинает разрабатываться: исследование стереотипа в жанре загадки требует дальнейшего изучения.

Объект исследования – традиционные и современные загадки, используемые в дискурсе дошкольного образования.

Предмет исследования – миромоделирующая функция загадки в дискурсе дошкольного образования.

Цель: выявить особенности функционирования жанра загадки в дискурсе дошкольного образования.

Задачи:

1. Определить специфику дискурса дошкольного образования как варианта педагогического дискурса;
2. Исследовать особенности взаимодействия фольклорного дискурса и дискурса дошкольного образования;
3. Выявить тематическую структуру традиционной и современной загадок, функционирующих в дискурсе дошкольного образования, обосновать их

тематические приоритеты;

4. Проанализировать особенности состава и языковое представление стереотипов и их ключевых фaset в различных тематических группах традиционных и современных загадок, используемый дискурсом дошкольного образования;

5. Изучить дискурсивную обусловленность использования загадок на различных типах занятий: занятиях познавательного развития, занятиях социально-коммуникативного развития, занятиях развития речи.

Материалом для исследования послужили тексты традиционных и современных загадок, использующихся в дискурсе дошкольного образования. В качестве материала были использованы записи занятий из личной коллекции автора (22 часа, 15 минут, 48 секунд), конспектов занятий и методических разработок дошкольных учреждений.

Текстовый материал конспектов занятий также был собран в сети Интернет.

Объем проанализированного материала составляет более 1600 текстов современных загадок и 750 текстов традиционных загадок, используемых в дискурсе дошкольного образования, 200 текстов конспектов занятий для разного дошкольного возраста.

Методы и приемы исследования детерминированы его целью и задачами. Комплексный интегративный методологический подход к исследованию определяется междисциплинарным характером настоящей работы.

Для **сбора материала** нами были использованы включенное наблюдение, способ фиксации – аудиозаписи, а также метод сплошной выборки. Для описания пространственных стереотипов, выявления их фasetной структуры нами были использованы лингвистические приемы и методы, количественные подсчеты, лингвокогнитивный метод, направленный на реконструкции фрагмента картины мира загадки.

При описании дискурса дошкольного образования, выявлении функций загадки в описываемом дискурсе использовался дискурс-анализ, включающий прием филологического анализа текстовой структуры, применяемый для

выявления языковых особенностей текстов, социолингвистические методы, позволяющие соотнести языковые факты с детерминирующими их экстралингвистическими фактами, лингвокогнитивный метод, направленный на реконструкцию фрагмента дискурсивной картины мира.

На заключительном этапе исследования использовались метод моделирования и метод интроспекции для выявления роли миромоделирующей функции дискурсообразующих и недискурсообразующих фольклорных концептов.

Научная новизна:

Впервые с лингвистической позиции описан дискурс дошкольного образования, являющийся вариантом педагогического дискурса.

Исследованы особенности взаимодействия фольклорного дискурса и дискурса дошкольного образования.

Проанализировано своеобразие моделирования стереотипов в традиционной и современной загадках, используемой дискурсом дошкольного образования.

Выделены и охарактеризованы в лингвокогнитивном аспекте ключевые фасы пространственных стереотипов «дом», «огород», «город».

Выявлена специфика функционирования фольклорного жанра загадки в дискурсе дошкольного образования.

Реконструированы фрагменты пространственной картины мира, моделируемой в загадке в дискурсе дошкольного образования.

Теоретической базой исследования послужили работы отечественных и зарубежных исследователей в области дискурс-анализа, когнитивной лингвистики, фольклористики.

При разработке модели описания фольклорного и педагогического дискурсов мы опирались на труды А. Вежбицкой, Р. Водак, Т.А. ван Дейка, Н.В. Денисовой, Л.И. Ермоленкиной, В.И. Карасика, Е.А. Костяшиной, М.Л. Макарова, З.И. Резановой, М. Фуко, Ю.А. Эмер и др.

Теоретической базой работы послужили исследования педагогического дискурса Н.А. Антоновой, Л.С. Бейлинсон, Т.А. Волковой, Е.С. Кабаченко, О.В. Коротеевой, В.Б. Черник и др.

В основе исследования фольклора как особой формы культуры лежат работы М.О. Абдрашитовой, С.Б. Адоньевой, П.Г. Богатырева, Б.Н. Путилова, А.Т. Хроленко, Ю.А. Эмер и др.

При описании жанра загадки мы опирались на работы М.О. Абдрашитовой, В.П. Аникина, З.М. Волоцкой, А.В. Головачевой, К.А. Жукова, Н.Б. Мечковской, Е.Д. Поливанова, Т.Н. Свешниковой, В.Г. Сибирцевой, В.Н. Топорова, А.В. Юдина и др.

Изучение языковой картины мира основывается на положениях когнитивной лингвистики, разрабатывающей теорию ментально-языкового моделирования окружающей действительности: работы В. ф Гумбольдта, И. Гердера, представленной в работах ряда исследователей: Ю.Д. Апресяна, А. Вежбицкой, Е.С. Кубряковой, О.А. Лаптевой, Е.В. Тарасенко, Т.В. Шмелевой, Е.С.Яковлевой и др. Исследование фольклорной картины мира как динамического дискурсивного варианта языковой картины мира основывается на работах В.И. Карасика, Е.А. Костяшиной, Н.А. Мишанкиной, З.И. Резановой, Е.И. Шейгал, Ю.А. Эмер и др.

Исследование стереотипа как единицы когнитивного анализа опирается на работы зарубежных и отечественных исследователей: М.О. Абдрашитовой, Н.А. Алефиренко, А.К. Байбурина, Е. Бартминьского, В.Б. Кашкина, Л.П. Крысина, М.П. Котюровой, У. Липмана, Х.У. Патнэма, Ю.Е. Прохорова, В.А. Рыжкова, Е.М.Смоленцевой, В.Н. Телия и др.

Теоретическая значимость работы определяется вкладом в развитие теории дискурс-анализа, лингвофольклористики, когнитивной лингвистики, жанрологии. В ней представлены результаты анализа функционирования фольклорного жанра загадки в дискурсе дошкольного образования. Описаны стереотипные образы пространственных реалий, репрезентируемых системой загадок в дискурсе дошкольного образования.

Практическая значимость работы заключается в возможности использования научных результатов при чтении курсов: лингвокультурология, дискурс-анализ, лингвофольклористика, когнитивная лингвистика, устное народное творчество, педагогика, а также при проведении педагогической практики, написании курсовых и выпускных квалификационных работ. Использование результатов исследования возможно в работе методистов и воспитателей дошкольных учреждений.

На защиту выносятся следующие основные положения:

1. Дискурс дошкольного образования, осуществляющий на первом этапе социализации ребенка институционально регулируемую передачу основных моделей поведения в социуме и формирование базовых ценностей, является вариантом педагогического дискурса.

2. Загадка в рамках дискурса дошкольного образования участвует в формировании ценностных ориентиров и способов мировосприятия согласно идеологическим общественным запросам, направленным со стороны социума. Наиболее активно загадка участвует в формировании социально значимых пространственных стереотипов («дом», «двор», «огород»).

3. Фасетная структура стереотипов в традиционной и современной загадках в основном совпадает, частные различия заключаются в формировании фасет *функция предмета, воздействие на человека и внутренняя потребность человека в предмете*, фиксирующих изменение в актуальном содержании картины мира.

4. Специфика содержания стереотипа в традиционной и современной загадках обуславливает востребованность традиционных загадок на занятиях *познавательного развития*, активное использование современных загадок на занятиях *социально-коммуникативного развития*.

5. Трансформация стереотипа «Родина», появление стереотипа «государство» в современной загадке обусловлено институционально регулируемой дидактической задачей дискурса.

Апробация работы.

Основные положения и результаты диссертационного исследования обсуждались, на Международной научной конференции «Студент и научно-технический прогресс» (Новосибирск, 2012), на Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «ОБРАЗОВАНИЕ, НАУКА, ИННОВАЦИИ – вклад молодых исследователей» (Кемерово, 2011, 2012), на Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых «Актуальные проблемы лингвистики и литературоведения» (Томск, 2011, 2012, 2014); на XI Международной научно-практической конференция «Наука вчера, сегодня, завтра», (Новосибирск, 2014), на Всероссийской научно-практической конференции аспирантов, студентов и школьников «Язык города» (Иркутск, 2014), на XXV Ежегодная Международной научной конференции «Язык и культура», (Томск, 2014). Доклад, на XIV международной научно-практической конференции «Фольклорная картина мира», (Кемерово, 2014).

Структура работы. Исследование состоит из введения, трех глав, заключения и списка использованной литературы.

Во **введении** обосновывается актуальность выбранной темы, научная новизна диссертационного исследования, определяются цель и задачи работы, выделяются объект и предмет исследования, определяются теоретическая и практическая значимость исследования, сообщается об основных методах исследования, формулируются положения, выносимые на защиту.

Основная часть исследования состоит из трех глав.

В **первой главе** определен терминологический аппарат, используемый в исследовании, рассмотрен комплекс вопросов, связанных с содержанием понятий «дискурс», представлена модель описания фольклорного и педагогического дискурсов, определен и описан дискурс дошкольного образования как вариант педагогического дискурса.

Во **второй главе** представлено понимание терминов «языковая картина мира», «дискурсивная картина мира», «фольклорная картина мира», «стереотип». Охарактеризована природа загадки как фольклорного жанра, обладающего миромоделирующей функцией. Выявлена тематическая структура традиционной и

современной загадок, функционирующих в педагогическом дискурсе, обоснованы тематические приоритеты. Описан состав и языковые особенности ключевых фасет, через призму которых моделируется содержание стереотипа внутри группы загадок. Определены общие и специфические черты ключевых фасет в разных типах загадок, функционирующих в дискурсе дошкольного образования.

Третья глава посвящена выявлению особенностей функционирования традиционной и современной загадок в дискурсе дошкольного образования. Выявлен миромоделирующий потенциал загадки в дискурсе дошкольного образования.

В заключении обобщаются результаты исследования и делаются выводы о дидактической обусловленности миромоделирующей специфики загадки в дискурсе дошкольного образования.

1. Полидискурсивность: взаимодействие фольклорного и педагогического дискурсов

XX-XXI вв. привели к значительным переменам в жизни людей. Развитие компьютерных технологий повлекло существенные изменения в культуре и мировосприятии человека, оказавшегося в ситуации постоянного смешения и пересечения различных сфер деятельности. Современное существование человека связано с постоянными сменами социальных ролей, моделей и схем поведения, что находит отображение и в коммуникативной деятельности человека. Формы сосуществования разных типов речевой деятельности в едином культурном пространстве (полидискурсивность) исследуются в различных направлениях гуманитарного знания. В фокусе внимания лингвистики, в частности, оказалось пересечение и взаимодействие дискурсов (Э.С. Денисова, Е.А. Костяшина, И.В. Силантьев, В.Д. Шевченко и др.). И.В. Силантьев исследует проблему борьбы дискурсов, говоря об иерархической дискурсивной структуре, в которой происходит включение различных дискурсов в образования более сложного порядка. «Чем более высокую позицию занимает дискурс в социокультурной иерархии, чем более сложен он по своему существу и составу, в своих стратегиях, тематике, в своей интенциональности и текстуальности, тем более широкий спектр дискурсов, в том числе первичных и «низших», начиная от обыденных, он отражает – несет в себе их текстовые следы» [Силантьев, 2006, 31]. Ряд ученых занимается проблемой взаимодействия рекламного и образовательного (Н.В. Денисова), научного и научно-популярного (Е.А. Костяшина), поэтического и публицистического (В.Д. Шевченко) и других видов дискурсов. В большинстве работ исследуется иерархическая структура дискурсов, где ряд дискурсов более простых (по тем или иным основаниям) включаются в дискурсы более сложные, подчиняясь им и видоизменяясь в соответствии с целями и задачами дискурса высокого порядка («наддискурса» или «сверхдискурса»). Однако существуют дискурсы, не вступающие в отношения подчинения, но взаимодействующие с другими при сохранении собственной специфики. В данной работе на примере жанра загадки, функционирующего в дискурсе дошкольного образования,

рассматривается проблема взаимодействия фольклорного жанра и институционального дискурса. Схожие цели и задачи дискурса дошкольного образования и фольклорного дискурсов позволяют отдельным фольклорным жанрам быть востребованными дискурсом дошкольного образования и участвовать в выполнении его дискурсивных задач.

1.1. К определению понятия «дискурс»

Дискурсивный анализ является одним из ведущих направлений в современной лингвистике. Это направление сформировалось во второй половине XX века в результате перехода от структуралистской парадигмы исследования языка к функциональной. В фокусе внимания лингвистов оказалась взаимосвязь языка и речи со сферой их функционирования, экстралингвистическими факторами.

На данный момент нет единой трактовки самого термина «дискурс», что связано с сложной природой феномена, с различными аспектами изучения этого явления и разными традициями, сложившимися в национальных школах дискурс-анализа (Т.А. Ван Дейк, А. Вежбицка, Р. Водак, В.И. Карасик, М. Култхард, М.Л. Макаров, Дж. Синклер, М. Фуко и др.).

Американская школа дискурс-анализа исследует дискурс как сверхтекстовую единицу, «развивает понятие анализа дискурса как анализ связной речи в устной и письменной форме, сосредоточенный на интеракционном взаимодействии отправителя и получателя сообщения» [Чернявская, 2003, 53-55] (в частности, Т. Гивон, Дж. Синклер, М. Култхард, У. Чейф).

Немецко-французская школа сосредоточена на изучении дискурса как совокупности текстов одной формации, определяющейся историко-идеологическими факторами, при таком подходе в центре внимания оказываются социально-политическая и историческая обусловленность создания текстов (Л. Альтюссер, Ж. Лакана, Ю. Линк, У. Маас, М. Пеше, П. Серио, М. Фуко, Ю. Хабермас и др.). Особое место в немецкой лингвистической традиции занимает австрийская школа критического анализа дискурса (Р. Водак): при исследовании

исторического контекста порождения текста отдельное внимание уделяется когнитивным методам.

Нидерландский ученый Т.А. Ван Дейк определяет дискурс в широком смысле как «коммуникативное событие, происходящее между говорящим, слушающим (наблюдателем и др.) в процессе коммуникативного действия в определенном временном, пространственном и проч. Контексте», и в узком – как «завершенный или продолжающийся “продукт” коммуникативного действия, его письменный или речевой результат, который интерпретируется реципиентами» [Т. Ван Дейк, 1999]. Исследователь говорит о наличии в сознании носителей языка некоторых схем-моделей тех или иных ситуаций, включающих в себя как вербальное выражение, так и поведение людей в той или иной ситуации.

Таким образом, в центре внимания европейских и американских исследований в области дискурс-анализа оказываются экстралингвистические факторы порождения текстов. Формируется когнитивный подход к изучению дискурса как ментальной конструкции, актуализируемой говорящим в определенных ситуациях, обусловленных историческими или социокультурными обстоятельствами.

В российской лингвистической школе существует ряд самостоятельных традиций изучения дискурса. Все отечественные школы дискурс-анализа так или иначе основываются на когнитивных и коммуникативных факторах, изучая причины порождения текста и его понимания. М.Л. Макаров вслед за американской школой дискурс-анализа исследует дискурс как сверхтекстовую единицу, применяет метод пошагового конверсационного анализа с учетом социокультурной и ситуативной обусловленности коммуникации. К.Ф. Седов в психолингвистическом аспекте исследует коммуникативные компетенции языковой личности как участника дискурса. В.И. Карасик в социолингвистическом аспекте рассматривает институциональные типы дискурсов, изучая особенности существования дискурса в той или иной социальной сфере (медицине, политике, спорте и т.д.). Описанию отдельных типов дискурса посвящены работы Л.И. Ермоленкиной, Н.В. Денисовой, О.С. Иссерс, Е.А. Костяшиной, З.И. Резановой, И.В. Тубаловой, Ю.А. Эмер и др.

При всем многообразии подходов к пониманию самого термина «дискурс», все существующие определения можно разделить на три основные группы: 1) дискурс как текст, в совокупности с его экстралингвистическими факторами (Н.Д. Арутюнова, М.Л. Макаров), 2) дискурс как корпус текстов, объединенных одним экстралингвистическим контекстом их создания и употребления (В.Е. Чернявская), 3) дискурс как процесс текстопорождения, речевая единица (В.И. Карасик, Г.Н. Манаенко, Е.С. Кубрякова, Ф.К. Седов и др.). Эти позиции отталкиваются от двух базовых признаков речи: результативность и процессуальность (текст и коммуникация).

Можно сказать, что внимание исследователей «перемещается» постепенно от формального восприятия дискурса как «связной речи» («Текстом можно считать последовательность единиц любого порядка. Дискурс – тоже текст, но такой, который состоит из коммуникативных единиц языка...» [Борботько, 1981, 8]) – к функционально-когнитивному представлению понятия (основы этого представления были заложены в работе Т.А. Ван Дейка). Н.Д. Арутюнова определяет дискурс как «текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах). Дискурс – это «речь, погруженная в жизнь». Поэтому термин «дискурс», в отличие от термина «текст», не применяется к древним и другим текстам, связи которых с живой жизнью не восстанавливаются непосредственно» [Арутюнова, 1990, 136-137]. В большинстве случаев термин «дискурс», в отличие от термина «текст», предполагает аспект осмысления экстралингвистических факторов порождения речи. Сам термин «дискурс» был введен на волне противопоставления единиц, связанных с реальными высказываниями, – «мертвым» текстам генеративной лингвистики (З. Харрис, Э. Бенвенист).

В данной работе термин «**дискурс**» понимается вслед за Г.Н. Манаенко как **«общепринятый тип речевого поведения субъекта в какой-либо сфере человеческой деятельности, детерминированный социально-историческими условиями, а также утвердившимися стереотипами организации и интерпретации текстов как компонентов, составляющих и отображающих его**

специфику» [Манаенко, 2003, 6-14]. Нами проанализирован *корпус текстов*, на основании которых выявлены особенности фольклорного и педагогического дискурсов. *Текст* рассматривается нами как *результат речевой деятельности*. Выработана модель исследования дискурса на основе анализа текстов загадок, методических разработок и конспектов занятий для дошкольных образовательных учреждений. Данный анализ текстов позволяет выявить специфику взаимодействия фольклорного и педагогического дискурсов, рассмотреть проблему включения фольклорного жанра в педагогический дискурс.

1.2. Типология дискурсов

В связи с разными целями исследований и различными взглядами на природу понятия «дискурс» существует несколько оснований для типологии дискурсов. Дискурсообразующими факторами могут являться различные элементы речевой коммуникации: тип канала связи, тип участников дискурса (роли коммуникантов), тема (контекст коммуникации по Р.О. Якобсону).

На основании типа канала связи традиционно противопоставляются *устный* и *письменный* дискурсы, различающиеся принципиально на основе временного и пространственного параметра коммуникации. Так, устный дискурс предполагает режим непосредственного общения, где нет временной и пространственной границы между высказываниями коммуникантов. Письменный дискурс подразумевает возможность удаленной коммуникации: при разрыве во времени и пространстве появляется возможность прерывания и дальнейшего возобновления коммуникации, а значит, и дискурса. Учитываются все особенности кода коммуникации, связанные с письменной и устной речью: спонтанность, неподготовленность / продуманность, осознанность и т.д.

Отдельного внимания в этой области заслуживает появление теле-, радио- и интернет-коммуникации, которые позволили выделить соответствующие дискурсы на основании канала коммуникации. Эти дискурсы обладают своей спецификой, связанной с самой сферой типа используемого кода коммуникации: в процессе нее могут использоваться различные семиотические системы (звук, цвет, жесты, мимика и т.д.).

Параметр роли коммуникантов предполагает типологию дискурсов, основанную на выделении различных типов участников дискурса. Подобная типология развернуто представлена в работе В.И. Карасика [Карасик, 2000, 37-64], где дискурсы противопоставлены по принципу персонального, либо социального положения коммуникантов в отношении друг друга. Он выделяет лично-ориентированный и статусно-ориентированный тип дискурса (институциональный). Первый – предполагает общение людей вне социальных статусов, второй – коммуникацию между людьми, играющими те или иные социальные роли, подразумевающие свои закрепленные каноны общения. Статусно-ориентированный дискурс предполагает общепринятый шаблон, закрепленный в сознании участников коммуникации, этот шаблон может меняться и адаптироваться под конкретную ситуацию. На основе степени закреплённости трафаретной сетки поведения В.И. Карасик выделяет мягкую и жесткую разновидности институционального дискурса.

Не все дискурсы можно однозначно отнести к тому или иному типу, ряд дискурсов сочетает в себе различные характеристики. Так, фольклорный дискурс не может быть рассмотрен только как институциональный или лично-ориентированный: «Фольклорный дискурс обладает институциональностью особой природы. В отличие от других институциональных дискурсов, он не представляет коммуникацию в рамках определенного социального института, важнейшие признаки институционального дискурса (цель, характер статусно-ориентированного общения) качественно и количественно в нем отличаются» [Эмер, 2011, 76]. Институциональный дискурс направлен на выполнение цели, напрямую зависящей от того социального института, на основе которого был создан этот дискурс (социализация новых членов общества – цель педагогического дискурса). Тогда как фольклорный дискурс направлен на хранение и передачу коллективного опыта следующим поколениям. Специфическим для фольклорного дискурса также является тип взаимодействия коммуникантов, не обусловленный статусно-ролевыми отношениями. Фольклорный дискурс предполагает такие взаимоотношения внутри социума, в которых «личное» неразрывно связано с «коллективным». Каждый отдельный участник коммуникации фольклорного

дискурса выражает свое мировоззрение, являющееся одновременно общим для всех участников этого дискурса. «В фольклорном дискурсе члену коллектива предлагается алгоритм поведения в определенных типичных ситуациях, алгоритм переживаний определенных эмоциональных состояний. Личность выбирает из предложенных вариантов тот, который более соответствует ее роли, внутреннему состоянию в настоящий момент в той или иной ситуации, выражая через коллективные тексты собственное мироощущение и настроение» [Эмер, 2011, 77]. Таким образом, фольклорный дискурс характеризуется «особым» типом институциональности. Ю.А. Эмер предлагает рассматривать его как субкультурную разновидность социального дискурса, противопоставленного собственно институциональной разновидности.

Однозначно охарактеризовать фольклорный дискурс на основании типа канала связи также сложно. Традиционно одним из ключевых свойств фольклора считалась его устность. Устный канал связи можно назвать ведущим для фольклорного дискурса. Однако появление новых каналов связи, увеличение городского населения и повышение общего уровня грамотности способствовало расширению границ бытования фольклора. Фольклорный дискурс может существовать не только в устной среде, но и в письменной, и в теле- или интернет-коммуникации.

Фольклорный дискурс является сложным образованием, сочетающим в себе черты различных типов дискурсов, что связано с архаичностью его происхождения, с одной стороны, и способностью к адаптации в современном социуме – с другой.

Типология В.И. Карасика проведена по разным основаниям на разных ступенях деления дискурсов. В первом случае критерием является характер отношений между коммуникантами, далее – цель коммуникации и степень соответствия коммуникативной ситуации своему прототипному шаблону. Данная типология удобна для изучения дискурса в своем изолированном существовании, где каждый дискурс рассматривается в совокупности только своих конкретных целей, участников и условий ситуации. Однако в реальной жизни дискурсы существуют, пересекаясь и взаимодействуя между собой на разных уровнях. В

итоге, речевая деятельность человека оказывается обусловлена сочетанием дискурсов различного типа, приносящих свою специфику в процесс коммуникации.

Активное взаимодействие фольклорного дискурса, имеющего особую институциональность, и институционального педагогического дискурса во многом обусловлено общей дидактической направленностью этих дискурсов, их общими целями, проистекающими из частичной преемственности педагогического дискурса по отношению к фольклорному. Фольклор претерпевает ряд значимых изменений в XX веке, приведших к перераспределению его основных социальных функций между другими институтами. В частности, институт образования принимает на себя основную дидактическую функцию: институциональный педагогический дискурс выполняет задачу социализации новых членов общества, характерную в некоторой степени и для фольклорного дискурса, направленного на передачу коллективного опыта следующим поколениям.

В педагогическом дискурсе жестко закрепляются социальные роли участников коммуникации: учитель (агент) / обучаемые (клиенты). Эти роли существуют и в фольклорном дискурсе, но там они распределяются в ходе естественной коммуникации, отсутствует их постоянная жесткая закреплённость. Наиболее тесное взаимодействие фольклорного и педагогического дискурсов происходит на ранних этапах социализации, когда участники-клиенты педагогического дискурса еще не полностью освоили институциональные роли: для детей младшего возраста более предпочтительна коммуникация, свойственная фольклорному дискурсу, сочетающему коллективно-личностное начало. Поэтому различные жанры фольклорного дискурса оказываются востребованы педагогическим дискурсом.

1.3. Модель описания дискурса

Существует несколько подходов к составлению модели описания дискурса, характеризующихся прежде всего сочетанием собственно лингвистических методов и методов смежных наук: психолингвистики и социолингвистики. Все

методы описания дискурса можно противопоставить на основании направления анализа.

Первый подход предполагает движение от анализа языковых факторов – к исследованию экстралингвистической составляющей коммуникативной ситуации (конверсационный дискурс-анализ) – американская школа дискурс-анализа: У. Манн, Т. Чейф, Дж. Синклер, М. Култхард и др., в отечественной школе этот метод был осуществлен в работах М.Л. Макарова и др.

Второй подход основывается на первичном изучении социопсихологического контекста – с последовательным переходом к непосредственному языковому воплощению данной ситуации. Этот метод, в свою очередь, по-разному реализуется в национальных школах дискурс-анализа, основывающихся на различном понимании термина «дискурс». М. Фуко, рассматривавший дискурс как группу утверждений одной формации, разработал подход к изучению дискурса на основе исследования исторических и идеологических условий создания текстов, отнесенных по этому признаку к единой формации. Историко-культурные условия в данном случае являются дискурсогенным фактором (французско-немецкая школа дискурс-анализа: Ж. Лакан, Ю. Линк, У. Маас, М. Пеше, П. Серио, Ю. Хабермас и др., в отечественной школе подобной методологии придерживается В.Е. Чернявская и др.). Также существует подход, основанный на собственно социолингвистическом моделировании, он восходит к работам Р. Водак и Т.А. Ван Дейка, сделавших акцент на когнитивной основе дискурса, то есть на наличии некоторых конструктов, моделей в сознании человека, связанных с определенной коммуникативной ситуацией. Т.А. Ван Дейк определяет дискурс как коммуникативное событие, не ограничивающееся рамками конкретного языкового высказывания, а являющееся также ментальной конструкцией. Основным положением разработок Т.А. Ван Дейка является наличие в сознании носителей языка некоторых схем-моделей тех или иных ситуаций, включающих в себя как вербальное выражение, так и поведение людей в той или иной ситуации.

В нашей работе предполагается рассмотрение дискурса как типа речевой деятельности (а не конкретного текста – результата конкретного

коммуникативного высказывания), в связи с чем необходимо выявить ключевые параметры дискурса, на основе которых может происходить описание взаимодействия интересующих нас фольклорного дискурса и дискурса дошкольного образования.

В основе любой модели описания дискурса лежат базовые параметры речевой коммуникации, разработанные Р.О. Якобсоном: адресант, посылающий сообщение адресату; сам предмет разговора – «контекст» (референт); код, при помощи которого происходит коммуникация; канал связи, посредством которого осуществляется коммуникация. Поскольку дискурс является типом речевой коммуникации, эти параметры также актуальны и для его описания: участники коммуникации, тема коммуникации (референт); код коммуникации (ее непосредственное языковое воплощение); канал связи.

Мы основываемся на модели описания институционального дискурса, разработанной В.И. Карасиком в работе «О типах дискурса», что связано с когнитивной и коммуникативной направленностью исследования. Поскольку не все дискурсы могут быть адекватно описаны на основании этой модели, мы адаптируем ее под наши цели и задачи. Указанная схема включает следующие компоненты: 1) участники, 2) хронотоп, 3) цели, 4) ценности, 5) стратегии, 6) материал (тематика), 7) разновидности и жанры, 8) прецедентные (культурогенные) тексты, 9) дискурсивные формулы [Карасик, 2000, с. 5-20]. Эта модель также основывается на схеме речевой коммуникации (участники, хронотоп, тематика), при этом она дополняется важными параметрами: цель коммуникации, на основе которой разрабатываются определенные стратегии; ценности дискурса; анализ кода коммуникации рассматривается в контексте жанровой палитры дискурса, прецедентных текстов и используемых дискурсивных формул.

В данной работе в основу модели описания дискурса положены базовые факторы речевой коммуникации: участники дискурса, канал связи и код коммуникации. В качестве основного параметра дискурса, определяющего его характер и специфику, мы рассматриваем цель коммуникации. В основе нашей модели описания дискурса лежат следующие параметры: **цель коммуникации,**

стратегии коммуникации, ценности дискурса, участники коммуникации, тип коммуникации, канал связи, код коммуникации и жанровое наполнение.

1.4. Фольклорный дискурс

1.4.1. К определению понятия «фольклор»

Фольклор находится в фокусе гуманитарных исследований с середины XIX-начала XX века. Он изучался с позиции различных самостоятельных и смежных дисциплин: музыки, культурологии, литературоведения, социологии и др. Существует большое количество подходов и методов исследования фольклора, что обусловлено долгой традицией изучения данного явления, с одной стороны, и многоплановостью самого явления фольклора – с другой. В зависимости от научной парадигмы и дисциплины, в рамках которой рассматривался фольклор, исследователями ставились различные задачи и выработывалась соответствующая методология и подходы к фольклору.

До второй половины XX века исследования языка фольклора не были самостоятельными и носили вспомогательный характер (работы П.Г. Богатырева, А.Н. Веселовского, А.А. Потебни и др.). В 70-х годах XX века в лингвистике было сформировано отдельное направление – лингвофольклористика (Е.Б. Артеменко, А.П. Евгеньева, И.А. Оссовецкий, А.Т. Хроленко), – занимающееся изучением вопросов языковой специфики фольклорных текстов. К 90-м годам лингвофольклористика оформилась в отдельную дисциплину, изучение языковой стороны фольклора осуществлялось в русле структуралистских исследований, рассматривающих различные единицы языка и их взаимодействие на разных уровнях. В конце XX века возникают когнитивно-дискурсивные исследования, направленные на выявление культурологической, идеологической и социально-исторической обусловленности текста фольклора, исследователи обращаются к принципам восприятия фольклора в контексте экстралингвистических факторов. Основы такого подхода были заложены в школах изучения фольклора XIX века: историко-психологической (В.Ф. Миллер, А.А. Потебня), мифологической (Ф.И. Буслаев), школы заимствования (А.Н. Пыпин, В.В. Стасов).

Особое внимание исследователей уделяется изучению отдельных жанров фольклора, их специфике, этнокультурным особенностям (З.М. Волоцкая, К.А. Жуков, А.Т. Хроленко и др.).

Само понятие «фольклор» предполагает различные традиции понимания данного термина: фольклор как комплексное культурное явление (С.Б. Адоньева, Б.Н. Путилов, Ю.А. Эмер и др.) и фольклор как устное народное творчество (В.П. Аникин, Н.И. Савушкина, М.Ф. Селиванов и др.). В первом случае, фольклор становится объектом изучения всех гуманитарных наук, тогда как второй подход предполагает изучение, прежде всего, текстов фольклора с позиции художественных и эстетических категорий. В данной работе мы придерживаемся широкого понимания **фольклора как формы культуры в целом, «основанной на традиции индивидуального и коллективного творчества, отражающего ожидания общины в качестве адекватного выражения ее культурного и социального самосознания»** [Путилов, 1994]. Такой подход органично вписывается в функциональную антропоцентрическую парадигму современного гуманитарного знания, предполагающую изучение языковых явлений в тесной связи с явлениями культуры и социальным контекстом. Мы также рассматриваем фольклор в рамках функционального подхода, обусловившего необходимость учитывать социокультурные, исторические и прагматические условия функционирования всех коммуникативных явлений, к которым относится и фольклор. В данной работе мы исследуем **фольклор** в когнитивно-дискурсивном аспекте и определяем его как **«коммуникативно ориентированную форму культуры, отражающую самосознание, вербально оформленные ценностные установки социальной группы»** [Эмер, 2011, 81].

На данный момент активно обсуждается вопрос хронологических границ существования фольклора и форм его бытования (К.А. Богданов, А.С. Каргин, Е.М. Мелетинский, С.Ю. Неклюдов, Н.А. Хренов и др.). Мы рассматриваем фольклор как актуальную форму культуры, выделяя вслед за Ю.А. Эмер **классический (традиционный) фольклор и современный фольклор – «фольклор, бытующий с середины XX в. по настоящее время, вне зависимости от среды существования»** [Эмер, 2011, 90]. В традиционном

обществе фольклор, как форма культуры, был характерен для широкой группы людей, что связано с большей гомогенностью общества того времени. Сегодня фольклор функционирует в менее обширных социальных группах, объединенных профессиональной или субкультурной общностью. Это обусловлено историко-культурными факторами, определяющими характер социума в целом. Традиционное общество также не было однородным, выделялись различные социальные сословия, классы, каждый из которых обладал своими характеристиками, своим мировоззрением и своим фольклором, соответственно. В XX веке происходит еще большее «раздробление» социума, начинают выделяться отдельные взаимосвязанные субкультуры, общественные течения и т.д., что приводит к изменению бытования фольклора: появляется фольклор отдельных субкультур, городской, деревенский фольклор: «Современный фольклор как конгломерат традиционных, недавно появившихся жанров и маргинальных форм бытует в деревенской и городской среде, демонстрируя одновременно непрерывность и изменчивость, отражая установки современного фольклорного сознания» [Эмер, 2011, 6]. Социальные функции фольклора постепенно перераспределяются между социальными институтами. В традиционном обществе фольклор выполнял информативную (хранение коллективного знания), педагогическую (передача опыта, знания, норм поведения, социализация новых членов общества), регулирующую (сохранение мировоззренческих установок, лежащих в основе социальной группы) – функции. Фольклор играл первостепенную роль в жизни социума. В современном информационном обществе существует множество социальных институтов, выполняющих данные функции (средства масс-медиа, институт образования, институт медицины, религиозный институт и т.д.). Расширяется количество способов получения и хранения информации. Фольклор перестает быть главным источником информации, уступая более объективным и проверенным формам ее передачи: СМИ, науке и т.д. Однако фольклор приспосабливается к сложившимся условиям, в частности ряд фольклорных жанров продолжает существовать внутри отдельных социальных групп, некоторые жанры бытуют в других дискурсах: спортивном, педагогическом, медицинском, художественном и др. Универсальность функций,

выполняемых фольклором в традиционном обществе, обусловила возможность бытования жанров фольклора в других дискурсах при сохранении их собственной специфики. Например, жанр загадки, обладающий педагогической направленностью, органично включается в жанры урока или занятия современного педагогического дискурса.

Современный фольклор включает в себя как традиционные жанры, способные адаптироваться к новым социокультурным условиям (сказка, частушка, загадка, пословица), так и новые, возникшие под влиянием данных условий (анекдот, страшилка, «уличная» песня, городская легенда).

Одним из актуальных традиционных жанров современного фольклора является загадка. Как и другие традиционные жанры, включенные в современный фольклор, загадки представляют собой совокупность традиционных текстов, не потерявших своей актуальности, и новых, создающихся со второй половины XX века на основе сложившейся жанровой модели.

Основными характеристиками как классического, так и современного фольклора являются: **установка на традицию, анонимность, вариативность, устность**. П.Г. Богатырев сравнивает художественную литературу с фольклором и выявляет близость соотношения этих понятий с дихотомией Ф. де Соссюра «parole» / «langue», где первое – индивидуальный отдельный речевой акт, а второе – «совокупность привычек, усвоенных определенным коллективом для того, чтобы обеспечить понимание речи». «Фольклорное произведение внелично и существует только потенциально, это только комплекс известных норм и импульсов, канва актуальной традиции, которую исполнители расцветивают узорами индивидуального творчества, подобно тому, как поступают производители parole по отношению к langue» [Богатырев, 1971, 369-386]. **Традиция** обуславливает специфику фольклора как формы культуры, ориентированной на сохранение и передачу неких норм, установок и ценностей.

Анонимность фольклора также связана с его традиционностью – фольклор предполагает коллективного автора, каждый член этого коллектива является носителем традиционных установок и норм. Личное является неотъемлемой частью коллективного, в связи с этим в фольклоре не выделяется один конкретный

автор текста. Данный вопрос активно исследуется в современной фольклористике (А.С. Башарин, С.Ю. Неклюдов и др.): в связи с появлением письменных носителей фольклорных текстов стала возможна фиксация непосредственного автора конкретного текста. Однако функционирование данных текстов на предусматривает упоминания данных автора, они воспроизводятся в отвлечении от авторства, могут изменяться исполнителем и получать распространение в различных вариантах, как и традиционный текст.

Устность бытования классического фольклора была обусловлена как социокультурными обстоятельствами (зарождение самого явления фольклора произошло в бесписьменный исторический период), так и с принципиальными установками на личностную коммуникацию: «Для функционирования фольклорного типа характерен естественный (т.е. при использовании первичной знаковой системы-речи) и контактный (т.е. от человека к человеку и при этом обеспечивающий одномоментность воспроизведения-творчества или исполнения – и воспроизведения) тип коммуникации» [Чистов, 1986, 67]. Современный фольклор существует также и в письменной форме, в частности, в Интернет-сети («сетевой фольклор»), однако «вся система сохранения, развития и передачи культурных навыков, традиционных знаний, мастерства в самых разных сферах жизни, в представлениях о мире, в нормах поведения, в социальных связях строится на принципах устности. Тот факт, что на определенных этапах могут включаться элементы письменной культуры, не меняет существа дела: культура остается устной по своей природе» [Путилов, 1994, 35].

Как отмечают исследователи интернет-фольклора А.С. Каргин и А.В. Костина, тяготение сетевого фольклора к устности выражается также в своеобразии языкового кода, этих текстов: наличие символических обозначений эмоций адресанта (т.н. «смайлы»), использование намеренно искаженной орфографии (феномен «падонского языка») [Каргин, Костина, 2007].

Вариативность фольклора связана с его устойчивостью, – способностью к повторению, воспроизводству, с одной стороны, и с изменемостью, пластичностью – с другой (И.И. Земцовский, Б.Н. Путилов). Установка на традицию определяет постоянство воспроизведения фольклора, одной из целей

которого является передача коллективного опыта следующим поколениям; устность и анонимность детерминируют его изменимость, поскольку каждое из воспроизведений фольклорного слова, текста, жанра и т.д. носит отпечаток адресанта. Исполнители фольклора привносят свое в тексты, не меняя принципиально их основную форму.

1.4.2. Фольклорный дискурс как источник формирования жанра загадки

Фольклорный дискурс является источником формирования жанра загадки, существующей в дальнейшем не только в этом дискурсе, но и в ряде других дискурсов, использующих жанр для достижения собственных дискурсивных целей.

Несмотря на длительную традицию исследования, фольклор как специфический вид коммуникации начал изучаться недавно и существует достаточно небольшое количество работ, рассматривающих фольклор как вид речевой деятельности (М.О. Абдрашитова, С.Б. Адоньева, Ю.А. Эмер). Это связано как с устоявшейся в фольклористике традицией изучения прежде всего архаических текстов фольклора, воспринимаемых как образец, своего рода эталон фольклорного текста, так и с представлением о фольклоре как о художественной системе, что ограничивает методологию изучения языка фольклора [Эмер, 2011, 58-59]. Когнитивно-коммуникативный аспект изучения фольклора долгое время оставался в тени, фольклор рассматривался как форма художественного творчества, жанры фольклора изучались с позиции литературных текстов. С.Б. Адоньева предлагает рассматривать в качестве родового понятия в отношении вербального фольклора речевую деятельность, имеющую прагматическую направленность, обуславливающую во многом специфику фольклорных текстов [Адоньева, 2004]. Ю.А. Эмер исследует фольклор в дискурсивном аспекте, выявляя когнитивную модель фольклорной коммуникации в целом и отдельных фольклорных жанров в частности [Эмер, 2011]. Дискурсивный аспект изучения фольклора позволяет выявить принципы порождения фольклорного текста, механизмы организации фольклорной коммуникации, специфику использования

того или иного жанра. Сложность описания фольклорного дискурса в его нетипичности – невозможности соотнесения с уже разработанным параметром институциональности / неинституциональности. Это связано с тем, что фольклор зарождается в период отсутствия как таковых оформившихся социальных институтов, участники фольклорного дискурса воспринимали саму модель фольклорной коммуникации одновременно как коллективную и собственную, поскольку в архаичном обществе обе позиции были равны и личность не противопоставлялась коллективу. В фольклорном дискурсе в полной мере отражается самоидентификация его участников как носителей традиционных знаний, традиционных текстов (коллективного знания) и неосознанность авторского начала при воспроизведении текстов дискурса. «Отметим, что в отличие от других дискурсов, коммуниканты формируют картину мира, в которой коллективные дискурсивные установки одновременно являются их личностными установками, коллективное представление о мире является личностным представлением каждого в фольклорном коллективе» [Эмер, 2011, 76]. Таким образом, фольклорный дискурс представляет собой тип речевой деятельности, предполагающий наличие определенных установок и норм, предписанных коллективом и в то же время являющихся личностными для каждого участника этого дискурса. В данной работе **фольклорный дискурс** понимается вслед за Ю.А. Эмер, как **«коллективной речевой деятельности, обусловленный социокультурной ситуацией, историческими условиями. Компонентом этой речевой деятельности является эстетически обработанный традиционный текст, отвечающий общественным запросам и отражающий коллективное знание, которое стабилизирует социум»** [Эмер, 2011, 86-87]. Фольклорный дискурс воплощается в ряде эстетически обработанных текстов.

Фольклорный дискурс как тип речевой деятельности можно описать на основании дискурсивной модели, проанализировав его коммуникативно-когнитивную специфику – базовые характеристики дискурса: коммуникативная цель, коммуникативные речевые стратегии, ценности дискурса, коммуникативные участники, тип коммуникации, канал связи, кодовая система и жанровое наполнение данного дискурса.

Цель фольклорного дискурса – «передача коллективного знания, стабилизирующего жизнь и участвующего в социализации индивидуума в данном национально-культурном коллективе, в данной социальной группе. Фольклор выполняет мировоззренческую, аксиологическую, нормативную, эстетическую, воспитательную, игровую функции. Он предоставляет социальной группе возможность самовыразиться, является средством общения» [Эмер, 2011, 92]. Фольклорный дискурс является механизмом регулирования стабильности социума или социальной группы. Посредством фольклорного дискурса осуществляется передача и сохранение норм, морально-этических установок, лежащих в основе представления о мире и о самом обществе (самосознание народа).

Стратегии дискурса¹. Речевые стратегии являются этапами достижения коммуникативной цели дискурса. Цель фольклорного дискурса – хранение и передача коллективного опыта, иными словами, особого рода информации. Основными стратегиями фольклорного дискурса являются **информативная** стратегия (подача, изложение информации) и **оценочная** (оценка этой информации).

Ценности фольклорного дискурса также обусловлены его целью: передача коллективного опыта социальной группе. Вслед за Ю.А. Эмер мы выделяем следующие ценности данного дискурса: **традиционность, коллективность, идеальность картины мира и нормативность**. Ценности фольклорного дискурса соотносятся с базовыми установками фольклора: традиционность и анонимность. При этом традиционность мы понимаем как способность воспроизведения существующих и произведения новых текстов в соответствии с имеющимися нормами, установками и моделями, передающимися из поколения в поколение («воспроизведение, ориентированное на канон, контролируемое обществом с точки зрения допустимых новаций, есть проявление традиции» [Адоньева, 2004, 6]). Именно традиционализм как ценность позволяет фольклорному дискурсу достичь цели передачи коллективного опыта. В каком-то смысле,

¹В данной работе мы понимаем под речевой стратегией, вслед за П.В. Зерницким и О.В. Коротеевой, «творческую поэтапную реализацию коммуникантом плана построения своего речевого поведения для достижения общей (глобальной) цели общения».

установка на традицию является механизмом сохранения культурных ценностей социума. Невыделенность автора тесно связана с этой же особенностью: фольклорная коммуникация принципиально ориентирована не на новое, привнесенное индивидуальностью автора, а на традицию, на конгломерат неких установок («langue» в отношении языка), в связи с этим роль личности принципиально уходит на второй план, уступая место некой матрице, воспроизводящейся с разными вариациями.

Идеальность картины мира и нормативность взаимообусловлены и являются причиной и следствием друг друга. Одна из основных функций фольклорного дискурса: хранение и передача неких правил поведения, морально-этических норм, позволяющих регулировать стабильность общества, его однородность. Фольклорный дискурс нормативен по своей природе, поскольку является механизмом сохранения самих норм, являющихся моральной, этической базой традиционного коллектива. В связи с данной нормативностью, фольклорный дискурс отображает не реальную, но некую идеальную модель, отвечающую всем нормам конкретной социальной группы. Идеальность картины мира, как базовая ценность фольклорного дискурса, позволяет осуществлять основную функцию фольклорного дискурса: передача норм и установок мировосприятия следующим поколениям.

Участники фольклорного дискурса. Каждый участник дискурса воспринимает себя (в рамках фольклорной коммуникации) как члена социальной группы, говорящего от имени этой группы, одновременно с этим, все коллективные установки и нормы являются личностными для каждого участника фольклорного дискурса. Участник фольклорного дискурса является членом социальной группы («коллектива»), он закреплен в этой группе и готов лично воспринимать коллективные ценности и нормы. Позиция **адресанта** в фольклорном дискурсе неоднозначна и может сочетать в себе несколько ролей: человека, воспроизводящего фольклорный текст; интерпретатора этого текста; соавтора коллективного автора. «...Чаще всего говорящий выступает в качестве интерпретатора или рассказчика, певца – воспроизводителя текста [...] говорящий в разной степени, в зависимости от жанра, может участвовать в «творении»

произведения, являясь соавтором коллективного автора. Речь идет не об осознанном авторстве [...] а о привнесении изменений в существующий текст, о расстановке отдельных смысловых акцентов, что обусловлено конкретной коммуникативной ситуацией, присваиванием этого текста» [Эмер, 2011, 36-39]. Адресант фольклорного дискурса использует имеющуюся модель, имеющиеся фольклорные тексты для конкретной коммуникации, одновременно являясь автором данного варианта этих текстов и в то же время лишь воспроизводителем имеющихся. Таким образом, органично сочетаются личностные особенности адресанта и установка на принадлежность к социальной группе, обуславливающей картину и установки мира каждого члена этой группы.

Первостепенной характеристикой **адресата** фольклорного дискурса также является принадлежность к определенной социальной группе, в рамках которой осуществляется вся фольклорная коммуникация.

Тип участников фольклорного дискурса во многом зависит от конкретного фольклорного жанра. Так, например, жанр загадки предполагает, что коллектив владеет определенным кодовым языком, являющимся неким сакральным знанием, идентифицирующим участников данной социальной группы. При этом если говорить о так называемых «вечерах загадок» у современных традиционных культур [Аникин, 1974, 85-86], где происходит постепенное ознакомление с загадками молодых членов социума, можно выделить возрастную иерархию участников коллектива, где есть *старшие* – носители знания, и *молодые* – это знание перенимающие. То есть адресант выступает в роли учителя, передающего адресанту значимую информацию.

Канал связи, характерный для фольклорного дискурса традиционно предполагал устность и непосредственность, то есть контактную коммуникацию. Это связано с древностью фольклора, возникшего до появления опосредованных каналов связи. Традиционность, обладающая ценностной нагрузкой в данной модели коммуникации, закрепила устную форму дискурса в качестве одного из «канонов», правил фольклорной коммуникации. Однако культурно-исторические перемены, информатизация и технократизация общества сильно повлияли на форму коммуникации фольклорного дискурса с середины XX века. Появление

радио, телевидения и Интернет-коммуникации привело к появлению дистантного типа коммуникации в фольклорном дискурсе. При этом ведущим каналом связи продолжает являться устная речь.

Тип коммуникации в фольклорном дискурсе может быть как коллективным, так и индивидуальным, в зависимости от конкретного фольклорного жанра и конкретных целей и задач коммуникантов.

Так жанр приметы чаще всего используется при индивидуальной коммуникации, в форме совета или предостережения:

[№ 2, жен, 19] Что значит все сразу?

[№ 1, жен, 19] Ну смотри / ты одеваешь платье / фату / туфли / перчатки / еще что-нибудь...

[№ 2, жен, 19] Ну

[№ 1, жен, 19] Так нельзя / примета плохая. Надо что-нибудь не одеть / например / одну перчатку

[№ 2, жен, 19] А что за примета?

[№ 1, жен, 19] Замуж тогда не выйдешь / говорят.

[Телефонный разговор с подругой // Из коллекции НКРЯ, 2005]

Коммуникация представляет собой диалог между двумя женщинами, одна из которых дает совет другой, ссылаясь на свадебную примету (*До момента венчания/регистрации невеста не должна видеть себя в зеркале при полном облачении. Например, можно посмотреть на себя без перчаток или в платье, но без фаты*).

Жанр загадки может использоваться как при коллективной, так и при индивидуальной коммуникации. Например, свадебные обряды, включают в себя этап отгадывания загадок как целостный самоценный процесс внутри коллектива:

«Чтобы мимо нас пройти / И к невесте путь найти, / Мы дадим тебе загадки, / И отгадку покажи, / Коль не знаешь ты отгадку, за шажок давай нам взятку: / Одну меня не едят, а без меня на еду не глядят. (Соль)...». Бытовой диалог может также содержать загадку, где она будет включена в индивидуальную коммуникацию: *«Вчера такую загадку интересную встретила в детской книжке,*

вот попробуй отгадать: «По дороге я шел, / Две дороги нашел, / По обеим пошел», – представляешь, это брюки? Вот как ребенок должен догадаться?!»

В фольклорном дискурсе используются различные семиотические **кодовые системы** устной и письменной коммуникации: язык, интонация, музыка, средства изобразительного искусства. При экспансии письменной формы – все графические и цветовые средства. Особенности языкового воплощения фольклора подробно изучаются в лингвофольклористике (Е.Б. Артеменко, М.А. Бобунова, И.С. Климас, С.Е. Никитина, И.А. Степанова, А.Т. Хроленко и др.). Специфическим свойством фольклорных языковых единиц является их определенная эстетическая нагруженность в фольклорной коммуникации («**язык фольклора – особая форма общенационального языка, сродни художественному языку**» [Эмер, 2011, 45]). А.Т. Хроленко выделяет в качестве основного свойства фольклорного слова емкость: «Секрет гармонии («прозрачности») народной поэзии в том редком умении создавать многообразие из небольшого количества исходных элементов. Правда, следует оговориться, что в народной словесности эти исходные элементы – слова, синтаксические структуры – семантически сложны и в силу этого обладают неограниченными в пределах традиции конструктивными и выразительными возможностями» [Хроленко, 2010, 28-29]. Данное свойство фольклорного слова обусловлено такими его чертами, как **обобщенность, символичность, коннотативность** и **оценочность** (А.Т. Хроленко, Ю.А. Эмер). Обобщенность фольклорного слова выражается в том, что тематически близкие лексические единицы могут замещать друг друга, вступая в синонимические отношения. На первый план выступает некое общее значение слов, принадлежащих к различным родо-видовым уровням: «**Курочка-пустодом / Свила гнездо за двором, / Сама — в гнезде, / Яички — наружи**»; «**Пичужечка-пустодом / Свила гнездо за двором, / Снесла яйцо за гнездом**» (*Картофель*). В данном случае, лексемы *курочка* и *пичужечка* выступают в качестве синонимов. Важно обобщенное понятие «птицы», а конкретизация акцентирует отдельные аспекты (курочка – домашняя, «своя» птица).

Принципиальным оказывается наличие многослойных архетипичных образов-символов, отсылающих к древним мифологемам. Данное свойство

постепенно утрачивается в текстах современного фольклора: «Вследствие частичной утраты особых символических смыслов в современном фольклорном слове нередко наблюдается преобладание денотативного компонента значения» [Абдрашитова, 2012, 50]. Так, традиционные загадки об огородном пугале отображают архаическое представление о чучеле как об обереге «внутреннего» пространства огорода, двора, обладающем антропоморфным образом. С одной стороны, пугало является подобием, двойником человека, с другой – принципиально от него отличается: создается символический образ «человека наоборот» [Агапкина, 2004, 345-349]. *«Без рук, / Без ног. / Стоит, как хлоп. / Ничего не говорит, / А птиц страшит»*. В данной загадке значимым оказывается представление о первостепенности для человека наличия ног, рук и способности говорить. Отсутствие конечностей, очерчивающих границы человеческого тела, и голоса здесь принципиально, оно маркирует чучело как нечеловеческое существо. Современные загадки постепенно утрачивают глубинную символичность и «кодовость» слова: *«Чудак на огороде / Одет по странной моде. / Ведро, мешок, мочало. / Всё ветром раскачало. / На ветру осип, охрип. / Только слышно: "Скрип да скрип!"»; «Посредине огорода / Встал настырный Воевода. / Он сидит на палке / И грозитя галке»*. В данных загадках об огородном пугале исчезает принципиальное для традиционной картины мира противопоставление пугала человеку. Напротив, все художественные средства направлены на формирование антропоморфного образа (лексемы *чудак, одет, осип, охрип, настырный Воевода, грозитя*). Постепенно теряется связь с архаической символикой слова.

Для фольклорного слова характерна ярко выраженная оценочность, что связано с основными аксиологическими установками фольклорного дискурса: нормативностью, идеальностью мира. *На чужой стороне и весна не красна* (пословица). Прилагательные «чужой» и «красна» наделяются оценочным значением и противопоставляются в контексте фольклорного текста. «Чужое» пространство, «чужбина» наделяется негативной оценкой, что связано с универсальной оппозицией «свой / чужой». «Чужая сторона» настолько негативное и тяжелое место, что даже весна теряет свою значимую

характеристику «красна», обладающую положительной оценкой (красива, хороша).

В жанре загадки растение репейник наделяется характеристиками принадлежности к чужому, недружелюбному пространству: «*Стоит древо — Пан-древо, / На этом древе / Листья шемаханские, / Трости бухарские, / Когти супостатские*» (Репейник). Это связано с отрицательной оценкой сорного растения, не приносящего пользу в хозяйстве. Тогда как, например, репа, наделяется положительно окрашенными характеристиками и сравнивается с ценностно нагруженными образами: «*Кругла, да не деньга; / Красна, да не девка; / С хвостом, да не мышь*».

Фольклорная коммуникация включает широкий спектр **фольклорных жанров**. Термин «**фольклорный жанр**» мы понимаем вслед за Б.Н. Путиловым как «**исторически сложившуюся и реализуемую в конкретных произведениях, в совокупности произведений, систему содержательных, собственно поэтических, функциональных и исполнительских норм, стереотипов, за которыми стоят выработанные коллективным опытом представления, отношения, связи с теми или иными сферами действительности, социальными институтами, бытом и т.д.**» [Путилов, 1994, 155]. Фольклорные жанры отображают различные аспекты коллективного восприятия действительности, каждый из жанров несет в себе свою систему оценок и норм. В связи с социокультурными изменениями некоторые жанры фольклора утратили свою актуальность и ушли на периферию дискурса, другие – приспособились к условиям существования в информационном и технократическом обществе, продолжая бытовать в фольклорном дискурсе отдельных социальных групп и в иных дискурсах. На данный момент многие из фольклорных жанров органично вплелись в другие дискурсы или продолжают свое существование в рамках отдельных социальных групп. Загадка, являясь одним из традиционных фольклорных жанров, бытует в других дискурсах: спортивном, педагогическом, молодежном и т.д. Востребованность загадки в современном мире обусловлена актуальностью отображаемых в загадке представлений о действительности, с одной стороны, и способностью этого жанра к адаптации в новых социо-

культурных условиях – с другой. Данные особенности этого жанра позволяют включать его в состав ядерных жанров фольклорного дискурса.

1.5. Педагогический дискурс как сфера функционирования фольклорных жанров

Жанры фольклора оказываются востребованы в педагогическом дискурсе, что связано с определенной схожестью задач фольклорного и педагогического дискурса. Институт педагогики в некоторой степени перенимает функцию фольклора по передаче некоего объема коллективного знания следующим поколениям. Отдельные дискурсообразующие параметры педагогического дискурса соотносимы с параметрами фольклорного дискурса.

Педагогический дискурс активно исследуется в гуманитарных науках, что связано с его актуальностью и востребованностью в современном социуме. Отметим, что наряду с термином «педагогический дискурс» исследователями также используется термин «образовательный дискурс» (И.Н. Богуцкая, Ж.В. Герасимова, Д.А. Гончарова и др.) и «учебный дискурс» (В.Д. Калинина, Н.А. Комина, М.А. Самкова). В фокусе нашего внимания находится как образовательная (передача базовой в данном обществе информации о мире), так и воспитательная (передача норм и ценностей, принятых в данном обществе) речевая деятельность. В связи с этим мы остановились на термине «педагогический дискурс». Необходимо уточнить, что существует также научно-педагогический дискурс, являющийся вариантом научного дискурса и представленный текстами по педагогике как науке об обучении и воспитании детей.

Междисциплинарность подхода к изучению педагогического дискурса, предопределила разные точки зрения на проблему определения этого понятия и выявления его базовых характеристик. Наиболее востребовано изучение педагогического дискурса в таких дисциплинах как социолингвистика, психолингвистика и собственно педагогика. В зависимости от целей исследователя меняется и понимание педагогического дискурса. Если лингвистические исследования ставят перед собой задачу изучения вербальной

составляющей дискурса, то ряд работ, написанных в рамках педагогики, исследует практическое применение дидактических методов, реализованных в педагогическом дискурсе. К таким работам можно отнести исследования А.П. Липаева, Н.В. Белиновой, Н.С. Остражковой, Т.В. Ежовой, Ю.В. Щербининой и др., направленные на решение практических проблем педагогики (например: эффективность / неэффективность педагогического дискурса в сельских школах), где дискурс рассматривается не как самоценное явление, но как средство реализации тех или иных педагогических методов. Ряд работ по теории перевода также затрагивает проблемы педагогического дискурса, например: стратегии синхронного перевода семинаров и уроков в живом времени (Т.А. Волкова), способы самоорганизации учебной коммуникации на неродном языке (М.А. Самкова) и т.д.

В фокусе внимания лингвистов оказываются такие дискурсообразующие характеристики, как речевые стратегии и тактики дискурса, базовые концепты, жанровая палитра и т.д. (Н.А. Антонова, Л.С. Бейлинсон, Т.А. Волкова, Е.С. Кабаченко, О.В. Коротева, В.Б. Черник и др). Часть исследователей определяет педагогический дискурс как совокупность тематически соотнесенных текстов (Н.А. Антонова; Е.С. Кабаченко), объединенных коммуникативной **целью дискурса**: «Цель педагогического дискурса – социализация нового члена общества (объяснение устройства мира, норм и правил поведения, организация деятельности нового члена общества в плане его приобщения к ценностям и видам поведения, ожидаемым от ученика, проверка понимания и усвоения информации, оценка результатов)» [Карасик, 2004].

Другие исследователи рассматривают дискурс как коммуникативный процесс: «термин дискурс будет использоваться нами для обозначения процесса коммуникации в учебно-педагогической сфере коммуникативного взаимодействия» [Черник, 2002, 16]. Это расхождение обусловлено различными целями и задачами научных поисков. Результативный и процессуальный подходы к данному вопросу не противоречат, а скорее дополняют друг друга.

Следует отметить, что в рамках собственно педагогики педагогический дискурс исследуется, в первую очередь, как тип общения, обусловленный его

соотнесенностью с педагогическим институтом. Так, А.П. Липаев определяет дискурс как «специально клишированную разновидность общения, обусловленную социальными функциями партнеров и регламентированную как по форме, так и по содержанию» [Липаев, 2004, 3]. Н.В. Белинова использует термин «учебно-воспитательный дискурс» и определяет его как «форму общения воспитателя с детьми, характеризуемую наличием как лингвистической составляющей (текст), так и экстралингвистических (прагматических, психологических и др.) компонентов» [Белинова, 2005, 7-8]. Этот акцент на процессуальной стороне дискурса обусловлен практической задачей исследователей, что было оговорено ранее.

В данной работе **педагогический дискурс** понимается как **тип речевой деятельности коммуникантов, обусловленный направленностью на социализацию нового члена общества.**

Таким образом, основным параметром, определяющим специфику педагогического дискурса, является его **цель**, понимаемая нами в след за В.И Карасиком как приобщение нового члена общества к основным константам культуры данного общества: моделям поведения в данном обществе, основным ценностям общества, базовым знаниям, признанным необходимыми для каждого члена данного общества. «Организация деятельности нового члена общества в плане его приобщения к ценностям и видам поведения, ожидаемым от ученика, проверка понимания и усвоения информации, оценка результатов» [Карасик, 2004] будет пониматься нами как следствие цели, а не самоцель педагогического дискурса, то есть непосредственный процесс социализации. Основной функцией педагогического дискурса является информативная функция: передача базовой информации об обществе.

Агент дискурса использует различные коммуникативные стратегии для достижения его основной цели. **Стратегии педагогического дискурса** описываются подробно в работе О.В. Коротеевой, выделяющей вслед за В.И. Карасиком **объясняющую, оценивающую, контролирующую** («сложная интенция, направленная на получение объективной информации об усвоении знаний, сформированности умений и навыков, сознании и принятии системы

ценностей обучающимся субъектом»), **содействующую** («создание оптимальных условий формирования личности человека») и **организующую** («совместные действия участников общения и создание благоприятных условий и доброжелательных условий для общения») стратегии [Коротеева, 1999, 6-7]. Эти стратегии выделяются на основании цели дискурса – социализации нового члена общества – и представляют собой конкретизацию ее задач.

Н.А. Антонова выделяет стратегии педагогического дискурса, основываясь на типе речевой коммуникации учителя: **императивную, информативную, коммуникативно-регулирующую** [Антонова, 2007]. Н.А. Антонова говорит о доминанте императивной стратегии, направленной на управление всей деятельностью ученика на уроке и реализующейся в таких тактиках, как концентрация внимания, стимуляция физической и умственной деятельности, установление и поддержание речевого контакта и контроль за деятельностью учеников. Данные взгляды на выделение отдельных стратегий в педагогическом дискурсе не исключают друг друга. Так, объясняющая и информативная стратегии могут быть объединены в одну: это стратегия, преследующая разрешение задачи донесения необходимой для данного общества информации до участников дискурса. Коммуникативно-регулирующая стратегия, по Н.А. Антоновой, соотносится с оценивающей и контролирующей стратегией В.И. Карасика, однако разграничение контроля процесса социализации и непосредственной оценки степени социализации для учеников является немаловажным уточнением коммуникативных задач дискурса. Так, на начальных стадиях социализации не всегда приветствуется прямое оценивание учеников, тогда как контролирующая задача остается базовой и находит воплощение в контролирующей стратегии. Если говорить об императивной стратегии по Н.А. Антоновой, то она объединяет в себе все организующие педагогическую деятельность задачи, включая как создание «благоприятных условий для общения», так и «создание оптимальных условий формирования личности человека» – организующую и содействующую стратегии по В.И. Карасику. На основе данных исследований мы будем выделять **информативную** (преподнесение информации участникам-клиентам педагогического дискурса); **оценивающую** (доведение до сведения участников-

клиентов дискурса степень успешности / неуспешности их социализации); **контролирующую** (получение объективной информации об уровне социализации участников-клиентов педагогического дискурса) и **императивную** стратегию (понимаемую нами, вслед за Н.А. Антоновой, как интенцию, направленную на управление и организацию деятельности участников-клиентов дискурса).

Вопрос о **ценностях** педагогического дискурса может быть рассмотрен с различных позиций. Так, ряд ученых (И.В. Карасик, Д.А. Гончарова, О.В. Коротеева) определяют их максимально широко, связывая этот параметр с параметром цели дискурса: необходимость социализации нового члена общества влечет за собой и необходимость формирования аксиологической картины мира, характерной для данного социума. Таким образом, все ценности национальной картины мира должны быть перенесены в ценностную шкалу педагогического дискурса. «Специфика ценностей педагогического дискурса состоит в том, что этот дискурс является основой для формирования мировоззрения, и поэтому почти все моральные ценности заложены в нем» [Карасик, 2000].

Ценности педагогического дискурса тесно связаны с социокультурными и идеологическими особенностями общества в конкретный исторический период, поскольку набор базовых знаний о мире определяется в каждом социуме по-своему. Педагогический дискурс основывается на институте образования, транслирующем определенный заказ социума на некоторые качества своих граждан, общество определяет приоритетность тех или иных знаний о мире.

В дореволюционном российском обществе существовала ценностная установка на соборность, выводимая из принципа кафоличности церкви. В педагогическом дискурсе того времени главенствовал церковно-религиозный подход, предполагающий воспитание ребенка в ценностных ориентирах соборности, единения с народом и миром. В советский период наиболее поощряемой мировоззренческой установкой являлась доктрина коллективизма. Педагогический дискурс, соответственно, предполагал привитие ценностного отношения к коллективистским нормам восприятия и поведения в соответствии с ними. В современном российском обществе параллельно существует как установка на коллективность, «командность», так и идеология индивидуализма,

личностного мировоззрения. Эти идеологические направления активно прививаются в образовательных учреждениях, что находит вербальное воплощение в педагогическом дискурсе.

Однако при таком подходе теряется специфика рассмотрения непосредственно педагогического дискурса, поскольку ценности религиозного, фольклорного, бытового и многих других дискурсов можно описать как базовую для всего общества аксиологическую систему, включающую все ценности данного социума. Основной специфической ценностью педагогического дискурса является способность изменения в связи с требуемыми параметрами – адаптационная способность человека: «Ценности образовательного дискурса сводятся к признанию и закреплению социальных традиций» [Гончарова, 2012, 25]. Именно эта ценность лежит в основе всей коммуникации в педагогическом дискурсе: для приобщения нового члена к обществу, необходимо адаптировать человека к данному социуму, что предполагает его способность к изменению, его готовность воспринимать новую информацию и следовать ей. Понятие обучения основано на данном принципе и предполагает приоритет данной ценности для того, кто становится участником педагогического дискурса.

Также можно говорить о нормативности в качестве одной из основных специфических ценностей педагогического дискурса. Целью дискурса является передача определенного комплекса морально-этических и поведенческих норм, принятых в данном обществе, что приводит к формированию некой идеализированной информационной матрицы представлений о мире, наполняющейся в последствие за счет конкретного жизненного опыта человека. Аксиологическая установка на нормативность является неотъемлемой для педагогического дискурса.

Типы **участников** педагогического дискурса институционально закреплены, это **учитель** (воспитатель, преподаватель и т.д.) и **ученики** (дети детского сада, ученики школы, студенты и т.д.). Эти роли неравны между собой и предполагают отношения агент-клиент: учитель является агентом дискурса, ученики – его клиентами. Учитель в своей коммуникативной деятельности должен работать над достижением цели данного дискурса. Таким образом, задача учителя, как

коммуниканта в педагогическом дискурсе, заключается в успешной социализации учеников.

Институт образования, лежащий в основе педагогического дискурса, предполагает членение на различные ступени, основанное на различии участников данного процесса социализации. Основным параметром различия является степень социализации обучаемых, что чаще всего соотносится с их возрастными особенностями. Выделяются три ступени образования: дошкольное, среднее (школа, колледжи т.д.) и высшее (университет, институт) образование. На основе этих параметров, а также возрастных особенностей участников дискурса мы выделяем три варианта общего педагогического дискурса: дискурс дошкольного образования, дискурс школьного образования, дискурс специализированного постшкольного образования. Это деление достаточно условно, т.к. дискурсогенные параметры будут оставаться едиными для всех вариантов педагогического дискурса: цель, ценности, стратегии и тактики, канал связи. Однако для каждого варианта педагогического дискурса, будет свойственен особый ряд специфических черт, включающий код коммуникации и частные особенности каждого параметра дискурса. Таким образом, тип участников педагогического дискурса влияет на выделение вариантов этого дискурса внутри педагогического, являющегося инвариантом. При этом постоянным параметром коммуникантов является закреплённость ролей в рамках схемы: учитель – ученик, а принципиально изменчивым – возрастная специфика коммуникантов. Возрастная специфика определяет конвенциональный параметр включённости учеников в социум. Есть исключения, не соответствующие данной закономерности: люди из другого социума, осваивающие нормы чужого общества. Это так же процесс социализации, где возрастной параметр не связан напрямую со степенью включённости в социум, однако это скорее исключение из правила.

Тип коммуникации и канал связи между коммуникантами представлены разнообразно в педагогическом дискурсе, что связано с его многоуровневой природой и многообразием способов достижения его цели. Канал связи – среда протекания коммуникации – в педагогическом дискурсе может являться как контактным, устным взаимодействием между коммуникантами, так и дистантным,

опосредованным: письменным и электронным. При рассмотрении особенностей дискурса на различных уровнях образовательного процесса можно проследить закономерность постепенного увеличения опосредованности коммуникации при социализации. Дошкольное образование предполагает обязательную непосредственную коммуникацию с детьми, что обусловлено неспособностью большинства участников дискурса к восприятию письменного текста, с одной стороны, и наибольшей концентрацией внимания на процессе воспитания и обучения при непосредственном общении – с другой. Дискурс школьного образования предполагает большее использование опосредованных каналов – письменных заданий, самостоятельной работы учеников. В старших классах средней школы и в высшей школе распространено дистанционное образование, позволяющее не ставить процесс обучения в зависимость от непосредственной коммуникации, но возможное лишь при определенной степени самостоятельности участников дискурса, которой по различным причинам не могло быть на средней и начальной ступени социализации.

При всех этих особенностях ведущим каналом связи в педагогическом дискурсе остается непосредственный устный канал, предполагающий коммуникацию «учитель-ученики» в реальном времени и едином пространстве, что находит воплощение в сохранении позиции ядерного жанра для *урока, занятия, лекции* или *семинара* (в зависимости от степени социализации участников-клиентов дискурса).

Тип коммуникации в педагогическом дискурсе может быть как коллективным, так и индивидуальным вне зависимости от возраста участников. Разные типы коммуникации позволяют развивать различные аспекты восприятия окружающего мира, однако в большинстве общественных систем на данный момент принят коллективный подход к образованию в качестве ведущего, что продиктовано ценностями социумов, предполагающими коллективную трудовую деятельность. Данная установка порождает потребность в воспитании новых членов общества, отвечающих потребностям социума, то есть способных действовать в коллективе.

Код коммуникации в педагогическом дискурсе также разнообразен, что связано с многообразием воплощений данной модели. Ведущим кодом является вербальная речь: монологи и диалоги коммуникантов в процессе устной коммуникации. Однако для таких вариантов дискурса, как дискурс дошкольного образования и дискурс обучения членов другого социума (иностранцев), характерно присутствие различных кодов, задействующих разные рецепторы восприятия (аудиальный, визуальный, тактильный). Педагогический дискурс предполагает применение различных кодов при коммуникации, однако основным кодом является традиционная вербальная коммуникация, которая может быть дополнена применением других кодовых систем в конкретных коммуникативных ситуациях для оптимизации процесса коммуникации.

Жанровое наполнение дискурса. Наиболее подробно среди жанров педагогического дискурса изучается жанр дефинирования, исследованию которого посвящена работа О.В. Коротеевой [Коротеева, 1999]. Такое пристальное внимание к этому жанру связано с его главенствующей ролью при реализации объясняющей стратегии педагогического дискурса. Исследователь выделяет четыре базовых жанра дискурса, воплощенного в коммуникативной единице «урок»: контакт (фатическое общение), объяснение, упражнения и контроль. Акцент исследования делается на трансформации жанра дефиниции, реализованного в научном и педагогическом («логические» и «учебные» дефиниции) дискурсе.

В педагогическом дискурсе помимо ведущей цели жанра (объективная характеристика явления) добавляется дополнительное условие достаточности знаний адресата, к которому обращена интенция. Жанр наделяется большей диалогичностью, так как заранее учтена когнитивная база адресата. Изучению фатических жанров педагогического дискурса посвящена работа В.Б. Черник [Черник, 2002], рассматривающей подробно речевые жанры приветствия, прощания и обращения. Отдельно исследователь останавливается на односложном и многосложном педагогическом замечании, в основе которого лежат первичные жанры похвалы, просьбы, приказа, упрека, порицания, вопроса и др.

Вопрос **жанровой палитры** педагогического дискурса может быть рассмотрен с позиций педагогики, выработавшей свои жанры общения педагога и обучаемого, – и лингвистики, основывающейся на параметрах модели жанра, представленной в работах А. Вежбицкой, К.Ф. Седова, М.Ю. Федосюка, Т.В. Шмелевой, и др. (цель, тип участников события, типы сценариев и т.д.). «Жанры педагогического дискурса исчисляются либо в рамках дедуктивной модели, построенной на основании тех или иных признаков <...> либо на основании реально существующих естественно сложившихся форм общения, для которых возможно выделить прототипные (канонические) единицы: урок, лекция, семинар, экзамен, родительское собрание, диспут, беседа родителей и ребенка, учителя и ученика и др.» [Карасик, 2002].

В данной работе мы понимаем **речевой жанр** как «вербально-знаковое оформление типичной ситуации социального взаимодействия людей» [Дементьев, Седов, 1998, 8]. Мы рассматриваем жанр урока как модель прототипичного урока, обладающего характерной целью, участниками ситуации, языковым воплощением и проч. Жанр урока будет являться ядерным для педагогического дискурса, поскольку его цель прямо соотносится с целью всего педагогического дискурса. В структуру урока могут включаться жанры других дискурсов: художественного, фольклорного, научного, публицистического и т.д.

1.5.1. Дискурс дошкольного образования как сфера функционирования жанра загадки

Педагогический дискурс, как уже отмечалось ранее, может быть представлен различными вариантами (дискурс дошкольного образования, дискурс школьного образования, дискурс специализированного постшкольного образования). Эти варианты педагогического дискурса направлены на социализацию нового члена общества, представляющую собой единый неразрывный процесс – от рождения ребенка до его полного устройства в социальной системе. Выделение данных вариантов дискурса условно: во-первых, сам процесс социализации непрерывен и границы вариантов дискурса достаточно подвижны, во-вторых, данная классификация достаточно обобщена (например, на

основе параметра включенности участников дискурса в данный социум можно выделить также дискурс обучения иностранных граждан – где не будет закономерности между возрастом участников и степенью их социализации). Однако данное деление основано на существующих принципах классификации ступеней образования в России (условной по своей природе) и закреплено спецификой системы учреждений, обеспечивающих образовательную деятельность в стране. Своеобразие процесса социализации, протекающего на разных уровнях образования, обусловило необходимость выделения отдельных вариантов педагогического дискурса.

В данной работе нас интересует взаимосвязь фольклорного и педагогического дискурсов на начальном этапе социализации. Мы обратились к текстам педагогического дискурса, реализуемым в дошкольных учреждениях. Таким образом, в фокусе нашего исследования оказывается **дискурс дошкольного образования, понимаемый нами как речевая деятельность, направленная на социализацию новых членов общества, находящихся на ранней ступени этой социализации, и предполагающий первичное ознакомление человека с базовыми знаниями, моделями поведения и ценностными установками данного общества.**

До сих пор педагогический дискурс изучался в различных аспектах социолингвистики и коммуникативной лингвистики: Н.А. Антонова, Л.С. Бейлинсон, Е.С. Кабаченко, О.В. Коротева, В.Б. Черник и др. Большинство исследований проводились на основе таких вариантов педагогического дискурса, как дискурс школьного и постшкольного образования. Особенностью данной работы является обращение к первичному звену образовательной системы как объекту когнитивно-дискурсивного исследования: дошкольному образованию. Обратимся к модели дискурса дошкольного образования (далее ДДО), акцентировав внимание на особенностях этого варианта педагогического дискурса.

Цель ДДО – социализация нового члена общества при учете начальной степени включенности в социум участников дискурса. То есть цель педагогического дискурса конкретизируется в связи с особенностями участников

данного дискурсивного варианта. Дети в дошкольных образовательных учреждениях фактически впервые сталкиваются с социальным миром, выходя за рамки семьи – это первичное знакомство с нормами поведения в обществе, которые диктуются не привычкой общения среди родных и близких, а социальными ролями. Целью ДДО оказывается передача ребенку базовых знаний о поведении и взаимоотношениях в обществе, трансляция минимума знаний об окружающей действительности, формирование моделей поведения в наиболее стандартных, частотных ситуациях. Данная цель дискурса детерминирована образовательно-воспитательными задачами, поставленными перед самим институтом дошкольного образования, которые, в свою очередь, обусловлены возрастными особенностями обучаемых детей и спецификой вида образовательной деятельности. «Ведущие цели Программы — создание благоприятных условий для полноценного проживания ребенком дошкольного детства, формирование основ базовой культуры личности, всестороннее развитие психических и физических качеств в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями, подготовка к жизни в современном обществе, формирование предпосылок к учебной деятельности, обеспечение безопасности жизнедеятельности дошкольника» [От рождения до школы, 2014, 8]. Цель ДДО, как дискурса институционального, зависит от целей соответствующего института и коррелирует с общей целью педагогического дискурса: социализация нового члена общества – специфика данного параметра в дискурсе дошкольного образования заключается в необходимости передачи первичных знаний о социуме: *«формирование основ базовой культуры личности»*; *«формирование предпосылок к учебной деятельности»*. В дошкольных учреждениях воспитательно-образовательный процесс направлен на усвоение ребенком самых основных моделей поведения в социуме, элементарных механизмов причинно-следственных связей, некоторых знаний о мире, без которых невозможно осуществлять бытовые действия в данном обществе.

«Воспитатель: «Ребята, к нам в группу зашел доктор, что надо сказать в ответ?» Дети: «Здравствуйте! Привет!» Воспитатель: «А разве взрослому чуждому человеку можно говорить «привет»? Это невежливо, так мы

здороваемся только с близкими людьми. Давайте будем вежливыми ребятами!»

В данном случае воспитатель акцентирует внимание детей на различии моделей поведения со «своими» («близкими») людьми и чужими («взрослый чужой человек»), что отражается в вербальном воплощении - выборе соответствующей лексемы приветствия. Таким образом, детьми усваивается как система отношения людей в социуме (есть «близкие» и «чужие» люди), так и разные формы приветственного обращения: «Привет» / «Здравствуйте» – правильный выбор которых зависит от знания системы отношений людей. Эта информация оказывается новой для детей, находящихся на начальной ступени социализации.

Речевые стратегии дискурса. В дискурсе дошкольного образования присутствуют все речевые стратегии, характерные для педагогического дискурса в целом: *объясняющая, оценивающая, контролирующая, императивная*. Однако при ведущей роли *объясняющей* стратегии *оценивающая* стратегия фактически редуцируется и замещается *контролирующей* (направленной на выявление степени усвоения материала детьми). Контроль усвоения знаний чаще всего происходит в форме общего опроса детей, где нет необходимости отвечать каждому ребенку – в отличие от форм контроля в школе, предполагающих конкретную оценку каждого ребенка (например, проверка домашнего задания или диктант). *Контролирующая* речевая стратегия проявляется в использовании обобщенного обращения к группе детей с вопросом об усвоенном материале: *«Топтыжка: Я так соскучился, ребята! Мне хочется узнать, как вы живете дома. Воспитатель: **Расскажите**, что делают ваши мамы и папы дома и помогаете ли вы им. Дети рассказывают о том, какие виды работ выполняют дома (стирка, приготовление обеда, уборка квартиры, ремонт и т. д.)»*. Воспитатель при обращении к детям использует форму повелительного наклонения глагола во множественном числе (*расскажите*) – обращение направлено ко всей группе детей. Индивидуальный опрос как обязательная форма проверки знаний в ДДО не используется. На основе ответов детей воспитатель должен сам проанализировать успешность / неуспешность усвоения конкретного материала детьми. Далее воспитатель обязан

помочь не справившимся с заданием детям, используя наводящие вопросы: «*Машенька, а ты как помогаешь маме? Ты готовишь с ней обед? А хочешь уметь так же готовить, как мама?*». Таким образом, контролирующая стратегия выражается в формах коллективного, реже индивидуального опроса.

Оценивающая стратегия также имеет свою специфику воплощения в ДДО. Ребенку чаще всего не дается прямая оценка его действий или знаний, хотя выявляется его состоятельность или несостоятельность при проверке усвоенной информации. Возможно, это связано с ценностями дискурса дошкольного образования: в детском саду важно привить интерес к собственному познанию или умению – к самому учебно-воспитательному процессу, сформировать ценность саморазвития и преобразования. Негативное оценивание ребенка может разрушить его желание продолжать обучаться и осваивать новое. На «школьной» ступени образования ценности дискурса уже сформированы и нет необходимости скрывать от учеников их объективный уровень социализации (проекцией которого являются оценки). У ребенка дошкольного возраста пока не сформировалось объективное представление об адекватности своих действий или знаний и психика не готова к отрицательному оцениванию его результата. В связи с этим для занятий в детском саду характерны такие устойчивые выражения, как «*Молодцы, ребята, справились с заданием!*», «*Умнички, все постарались...*» и т.д., – где важна положительная оценка деятельности всех детей вне зависимости от результата, способствующая поощрению детей (наиболее частотна лексема «молодцы», постоянно повторяющаяся в тех или иных сочетаниях).

Императивная и *объясняющая* стратегии также имеют свою специфику реализации в дискурсе дошкольного образования. Прежде всего, это связано с возрастными особенностями участников-клиентов дискурса, еще не освоивших (или не полностью освоивших) модели поведения человека в данном обществе. Следствием этой особенности является перенос области изучения на элементарные правила нормы поведения. То есть *объясняющая* (подача новой информации) и *императивная* (организация условий обучения и воспитания) стратегии решают общую задачу: объяснить и научить организовывать бытовой и учебный процесс на элементарном уровне. Регулирующие быт фразы: «*сейчас*

девочки идут мыть ручки, а мальчики ждут их на стульчиках» (перед едой), «на занятии все должны сидеть тихо, ручки должны лежать на коленках, а ножки стоять прямо» – являются одновременно воплощением как *императивной* стратегии (организация учебно-воспитательного процесса), так и стратегии *объясняющей*, поскольку сама информация о необходимости данных действий (мытьё рук перед едой, правильное поведение во время занятия и т.д.) является новой для детей.

Осваиваемые детьми модели поведения необходимы для успешной социализации в обществе. Процесс сближения целей *объясняющей* и *императивной* стратегий не универсален для всего дискурса дошкольного образования, обе стратегии продолжают реализовываться и автономно, однако существенной особенностью этого варианта педагогического дискурса является стремление к объединению данных стратегий, что связано с новизной информации о правилах организации быта и обучения для участников-клиентов.

Информативная стратегия фольклорного дискурса также соотносится с *объясняющей*.

Ценности дискурса дошкольного образования связаны с базовой ценностью педагогического дискурса в целом – получение знаний, способность к адаптации, к восприятию информации о мире вообще и социуме в частности, позволяющей стать полноправным его участником. С одной стороны, ценности ДДО тесно связаны с идеологической основой общества и представляют собой установки, диктуемые современным обществом институту образования в целом. Специфика ДДО заключается в первичности преподнесения данных ценностей его участникам. Например, установка на коллективную работу, умение работать в группе. *«Для начала пусть наши дети примут участие в игре – аттракционе «Космическая команда». Ведь для путешествия по Солнечной системе необходимо набрать дружную, сплочённую команду. Вот сейчас игроки каждой команды должны образовать круг, взявшись за руки».* Качество коллективизма получает положительную оценку в речи воспитателя: лексемы *дружная, сплоченная*. Умение работать в команде обусловлено необходимостью совершить что-то сложное и серьезное, что не может выполнить один человек: *«для*

путешествия по Солнечной системе необходимо набрать дружную, сплочённую команду». Одновременно с подобной установкой на обобщенность действий в ДДО воспитывается индивидуализация, представление об исключительности каждого человека в коллективе.

Лесовичок: Да! У вас красивые мелодичные имена! Хотите услышать, как они звучат? У меня есть волшебная шапочка, она поможет нам. Тот, у кого на голове окажется волшебная шапочка, произнесет свое имя так, как оно ему нравится больше всего. А потом мы все вместе можем пропеть имя.

Лесовичок: Теперь вы знаете, что имя каждого из вас можно не только произнести, но и пропеть. И у каждого имени есть особая мелодия. А сейчас я приглашаю вас к себе в лес. Выстроимся цепочкой друг за другом, положив руки на плечи впереди стоящего. Правило такое: двигаться всем вместе. Тот, кто отступит, сойдет с тропы и может потеряться.

Воспитатель сначала акцентирует внимание детей на личные особенности каждого ребенка: сам процесс выделения одного из многих с помощью «волшебной шапочки», произносится имя человека как индивидуальный знак, причем называется не просто имя, а вариант наиболее приятного обращения для ребенка – акцентуация максимально личностного начала человека. Используются лексемы «особая» по отношению к «мелодии имени» каждого ребенка. После чего воспитатель переходит к идее коллективного как суммы индивидуальностей: все разные, но все обладают общими свойствами («каждый из вас» местоимение «каждый» в отношении отдельных членов группы). Дальнейшее развитие занятия предполагает командную деятельность детей, где важно умение работать слажено: «Правило такое: двигаться всем вместе. Тот, кто отступит, сойдет с тропы и может потеряться». Только коллективное выполнение задания может обеспечить успешность каждого отдельного ребенка, выход из общей цепи влечет за собой неуспех («может потеряться»). Современные установки на командность выполнения сложных задач при сохранении индивидуальности каждого из членов команды прививаются ребенку с раннего возраста, поскольку в задачи ДДО входит приобщение к идеологии, принятой в данном социуме.

Основной особенностью ДДО как варианта педагогического дискурса будет также привитие самого понятия необходимости обучаться. В школьном дискурсе эта ценность не является новой для участников-клиентов: ими осознается как данность сама необходимость обучения, без которого они не будут являться адекватно воспринимаемыми в данном социуме (отметим, что границы дискурсивных вариантов, как отмечалось ранее, условны – в начальной школе учитель также сталкивается с необходимостью разъяснять ученикам необходимость самого процесса обучения). В ДДО участники-клиенты в силу своих возрастных особенностей и, как следствие, начальной степени социализации, еще не ознакомлены с коммуникацией педагогического дискурса – они осваивают его ценности вместе с самой моделью дискурса. Ребенок, только начинающий социализироваться, не готов к факту необходимости обучения, что проявляется в неумении сосредоточиться на новой информации; непонимании ценности ознакомления с какими-то правилами поведения, не являющимися значимыми для коммуникации в домашней бытовой среде. Чаще всего, это неприятие социализации выражается невербально: ребенок не слушает, не воспринимает информацию, продолжает поступать по-своему (не мыть руки перед едой, не извиняться перед обиженным им другим ребенком, продолжать разговор с другим ребенком во время занятия и т.д.). Иногда, это непонимание ценностей дискурса проявляется в вопросах: *«а зачем мы будем это делать?»*; *«почему нельзя так, а не иначе?»* и т.д. Данные вопросы прямо связаны с аксиологической базой дискурса, предполагающей ценность освоения новой информации, ценность изменения своего поведения для адаптации в данном обществе. *«Нам надо научиться идти по коридору тихо и парами, потому что если мы будем сильно шуметь, то помешаем другим детям в других группах»*; *«Ребята, я приглашаю вас на занятие по развитию речи. Сегодня мы все вместе постараемся выяснить, нужно ли учиться говорить. Рассказывать интересно и понятно удастся не всем детям и даже не всем взрослым людям. Почему? Потому что они не владеют этим умением, не научились и не учатся, не стараются учиться. А вы, ребята, хотите учиться говорить правильно и красиво?»*.

Необходимость освоения моделей поведения в социуме – легко объяснима, и предполагает причинно-следственную зависимость: если хочешь быть успешен и принят в этом обществе – надо знать как себя в нем вести (*если не будешь вести себя так-то, то некто другой будет недоволен (будете шуметь – мешаете другим детям); если не будешь уметь правильно делать то-то – будешь неуспешен среди других людей (не будешь говорить правильно – тебя не поймут или будет неинтересно).*

Необходимость познания каких-либо явлений, предметов, их свойств и характеристик в отвлечении от непосредственных действий ребенка и связей с поведением в социуме (при отсутствии причинно-следственной связи: «будешь делать не так – тобой будут недовольны в этом обществе») требует отдельного объяснения для ребенка. «Зачем нужно узнавать что-то новое?» – этот вопрос задается детьми часто в различных формах: «*А давайте вместо занятия лучше поиграем в...?*»; «*А зачем нам учить?*» (на реплику о необходимости что-либо выучить) и т.д. От ответа воспитателя на подобные вопросы зависит принятие или неприятие ценностей педагогического дискурса детьми, что сказывается на общем восприятии участниками-клиентами самого дискурса. Воспитатель является агентом дискурса и обязан максимально полно передать ценность обучения клиентам, основываясь не только на причинно-следственных связях: вам надо учить / знать / понимать, потому что это необходимо / так надо / все должны это знать, – эти утверждения не в полной мере подходят для детей младшего возраста в силу особенностей их мышления. Важно использовать природное любопытство и интерес к познанию, свойственный человеку – именно эти свойства человека, лежат в основе ценностей дискурса, так же как свойство адаптации к принятому в социуме поведению.

Как и для всего педагогического дискурса для ДДО ценностью будет являться нормативность. ДДО направлен на передачу «правильного», «эталонного» знания о мире, что сближает его с фольклорным дискурсом.

Типы участников дискурса дошкольного образования институционально закреплены, это **воспитатель** и **воспитуемые**. Воспитатель является агентом дискурса, воспитуемые – его клиентами. Тип участников педагогического

дискурса определяет характер варианта этого дискурса. ДДО предполагает начальную степень социализации участников-клиентов. Дети в детском саду только начинают осваивать базовые константы культуры данного социума, что сказывается на всем образовательно-воспитательном процессе, то есть процессе социализации. Некоторые особенности начальной степени включенности в социум детей в детском саду уже были освещены выше: роль воспитателя предполагает совмещение организации бытовой жизни детей и непосредственного процесса их обучения. При этом граница между данными ролевыми установками оказывается размытой, поскольку организация быта детей становится неотъемлемой частью их обучения основным моделям и нормам поведения в социуме. Реплика воспитателя во время занятия: *«Как мы должны сидеть во время занятия? Почему в руках у нас игрушки?»* – относится к педагогическому дискурсу (несмотря на отступление от темы занятия), поскольку модель поведения ребенка на занятии входит в необходимый минимум знаний о социуме.

Дискурс дошкольного образования воплощается как в жесткой форме (структурированной) – занятие, так и в ряде свободных бытовых коммуникаций, преследующих также цель дискурса: научить правилам и моделям поведения, принятым в данном обществе (мыть руки перед едой, использовать этикетные жанры, уметь самостоятельно одеваться, и т.д.). Эта особенность прямо связана с параметром адресата данного типа педагогического дискурса: это дети дошкольного возраста (от 1.5 до 7 лет), еще не овладевшие в полной мере знаниями о социуме, необходимыми для полноценного институционального общения. В связи с этим любая коммуникативная ситуация в рамках общения «воспитатель-воспитуемый» может рассматриваться как педагогическая деятельность. Очевидна разница между спонтанными репликами воспитателя детям и целенаправленными (призванными именно «научить»), однако и в том и в другом случае это будет разное проявление педагогического дискурса, преследующего цель ознакомления участников с социумом.

Ребенок: А мы вчера – до «сон-часа» – завтракали манной кашей?

Воспитатель: До «сон-часа» у нас был этот же день - вторник. Завтракали мы утром кашкой, а сейчас вечер. А вот после ночи наступит уже следующий день.

Воспитатель, отвечая на бытовой вопрос ребенка, одновременно передает информацию об этапах времени суток, формируя временную модель мировосприятия ребенка (*завтракали утром, сейчас – вечер, после ночи – следующий день*). Также параллельно воспитателем упоминается название дня недели (*вторник*), что также способствует ориентации ребенка во времени суток и уточняет его знания о временной модели, принятой в данном социуме.

Осознание детьми наличия статусно-ролевых отношений между коммуникантами также является задачей дискурса дошкольного образования (например, исправление воспитателем реплик ребенка, когда тот забывает об использовании вежливой формы обращения или выбирает неправильную форму глагола: *«А ты знаешь, какой у меня дома котенок есть?» – «Надо говорить не «ты знаешь», а «Вы знаете» и т.д.»*).

Дети в дошкольных учреждениях еще не до конца отделяют свое собственное мнение, представление о мире – от переданного им родителями или воспитателем. Их мировоззрение во многом аналогично традиционному, «доличностному» мировоззрению, предполагающему сближение личностного и общественного. Это обуславливает сопоставимость ДДО и фольклорный дискурс, участники которых одновременно представляют как личное, так и коллективное представление о мире. Однако в ДДО у детей происходит постепенное оформление личностного начала, воспитание которого является одной из задач дискурса.

Ведущим **каналом связи** на начальной ступени социализации является контактная коммуникация – то есть естественный тип устной коммуникации. Это связано, в частности, с адресатом коммуникации, не всегда способным к самостоятельному использованию иных каналов связи. Устная коммуникация, происходящая непосредственно между воспитателем и детьми усваивается намного лучше, чем, например, при прослушивании или просмотре. Несмотря на экспансию технических средств (например, владение навыками пользования

сотовыми телефонами в дошкольном возрасте) и раннее освоение навыка чтения, позволяющих использовать дистантную коммуникацию детям раннего возраста, опосредованная коммуникация не находит распространения при обучении и воспитании детей в дошкольных учреждениях. Восприятие информации по опосредованному каналу само по себе является сложной задачей для дошкольника и не может быть использовано в качестве приема обучения той или иной темы.

Чаще всего занятие в детском саду происходит в форме игры и предполагает активное участие детей, что невозможно или затруднено в случае с дистантной коммуникацией. *«Ребята, сегодня мы с вами отправляемся в Весеннее путешествие. А вы любите путешествовать? (Да) тогда мы отправляемся в путешествие, и будем путешествовать на автобусе. Проходим и садимся на сиденья. Давайте вспомним о правилах поведения в автобусе. Мы должны быть ловкими, смелыми. Отвечаем полными ответами».* Занятие строится как имитация путешествия на автобусе, где дети – непосредственные участники всех действий. Процесс повторения изученной информации (например, правила поведения в автобусе) интегрирован в игровое действие. В случае с дистантной коммуникацией такое совмещение разных видов деятельности фактически невозможно, поскольку сама форма предполагает статическое изучение материала (исключение составляют обучающие компьютерные игры).

Тип коммуникации в ДДО будет представлен как индивидуальной так и коллективной формой коммуникации. Индивидуальная коммуникация позволяет более внимательно подходить к оценке уровня социализации каждого конкретного ребенка и в зависимости от особенностей ребенка корректировать образовательно-воспитательный процесс. Однако более частой формой взаимодействия в педагогическом дискурсе, в целом, и в ДДО, в частности, является коллективная коммуникация, что связано с необходимостью обучить детей взаимодействию с другими членами общества. Ядерный жанр занятия, использующийся в дискурсе дошкольного образования, также предполагает коллективную коммуникацию. Отметим, что коллективная форма работы

является ведущей в нашем обществе, что порождает социальный заказ на обучение в рамках коллективной коммуникации. Как уже было сказано выше, сочетание установки на коллективность деятельности при сохранении индивидуальности каждого члена этого коллектива является идеологически предписанным постулатом для института образования, что находит свое выражение в ДДО. Воспитатель должен организовывать ход занятия, как групповую деятельность, в которой значимо участие каждого ребенка.

Вот вам каждому по маленькой карточке. Попробуйте сложить из них 3 сказки. Вот такие (показывает образцы). Получилось три команды. Нужно встать каждой команде в круг и положить руки друг другу на плечи. А потом договориться и выбрать командира. Командиры подойдут ко мне. Даю задание: вам нужно найти предметы и сложить в коробки. Каждый ребенок должен искать только тот предмет, который изображен на его картинке. А картинку командир должен раздать сам.

Занятие во многом отображает проектную деятельность, где у каждого отдельного ребенка есть свое задание (картинка, по которой он определяет сказку, потом ищет «свой» предмет), есть самоорганизация группы (выбор лидера группы – «командира»), выполнение одного целостного задания, складывающегося из результата деятельности каждого ребенка (определение сказок; сбор комплекта предметов, имеющих отношение к одной сказке). Организация типов деятельности детей отвечает идеологической установке, ориентированной на современные способы коллективной проектной деятельности, распространенной в современном социуме.

Устная и контактность коммуникации оказывается характерна как для ДДО, так и для фольклорного дискурса.

Код коммуникации. Ведущим в дискурсе дошкольного образования является вербальный код коммуникации. Процесс коммуникации между воспитателем и детьми проходит в форме диалога или монолога. Однако отметим дополнительное присутствие различных кодовых систем в дискурсе дошкольного образования: звук, цвет и проч.

Основной процесс познания мира детей происходит посредством образного мышления, для усвоения знаний о мире требуется максимальная метафоризация, «обыгрывание» явлений действительности. «Жизнь трехлеток неразрывно связана с игрой. На фоне игры разворачиваются основные события и режимные процессы» [Бабаева, 2007, 3-8]. Ребенок в дошкольном возрасте еще не может долго сосредоточиваться только на слуховом рецепторе, задействованном при вербальном общении, требуется постоянное переключение различных способов восприятия. Так, жанр загадки преподносится детям не в форме просто устного прочтения текста, но с элементами мимической и жестикуляционной инсценировки, либо сама загадка служит подобным игровым элементом занятия и направлена на расширение форм подачи информации и уход от сухого причинно-следственного изложения.

Например, занятие по теме «животный мир» обыгрывается как встреча с Красной Шапочкой, и помощь ей при встрече с волком представлена как разгадывание загадок по данной теме: *«...А тут навстречу Красной Шапочке волк. Говорит он, если отгадаешь мои загадки, то отпущу тебя к бабушке, а если не отгадаешь, то съем. Поможем Красной Шапочке? Летом ходит без дороги / Возле сосен и берёз, / А зимой он спит в берлоге – / От мороза прячет нос»*. (Воспитатель достает резиновую игрушку в виде медведя). В данном случае загадка функционирует как игровой элемент при запоминании названий диких животных и включается в сюжет общей игры, имитирующей путь Красной Шапочки по лесу. Помимо вербальной коммуникации воспитатель подключает зрительные образы: достает игрушку.

Для коммуникации с детьми дошкольного возраста необходимо задействовать различные кодовые системы для привлечения внимания и сосредоточенности ребенка на материале (тогда как в старшем возрасте навык сосредоточения внимания разовьется лучше и потребность в искусственном удержании оного отпадет). Также можно говорить о психологической особенности детей, еще не до конца освоивших логическое мышление и пользующихся образно-ассоциативным мышлением.

Жанры дискурса. Для ДДО характерны те же жанры, что и для всего педагогического дискурса: занятие, родительское собрание, беседа воспитателя с воспитанником и т.д. Ядерным жанром дискурса дошкольного образования является занятие с детьми, как вариант урока в целом. Цель занятия непосредственно направлена на достижение цели педагогического дискурса дошкольного образования: социализация нового члена общества на начальных этапах. Выделяют различные типы занятий на основе образовательной области, к которой относится то или иное занятие: *занятия познавательного развития, занятия социально-коммуникативного развития, занятия по изобразительной деятельности, занятия развития речи, музыкальные занятия и занятия физического развития*. Занятия познавательного развития направлены на усвоение детьми основных знаний о мире, информации о предметах и явлениях, занятия социально-коммуникативного развития направлены на обучение базовым моделям поведения в социуме. Занятия речевого, музыкального, физического развития и изобразительной деятельности узко направлены на разработку конкретного вида соответствующей деятельности.

Особенность занятия как типа урока, характерного для ДДО, связана с возрастными особенностями участников дискурсе. Как уже было отмечено выше, в детском саду нет такой сферы речевой деятельности воспитателя, которая не способствовала бы обучению ребенка жизни в обществе, но в случае с бытовыми фразами, призывающими детей помыть руки или сидеть тихо во время приема пищи, педагогическая цель является дополнительной к цели регулировки бытовой жизни детей. Занятие же в полной мере направлено на ознакомление ребенка с новыми знаниями о мире. При этом если урок в школе более четко структурирован и направлен именно на освоение и закрепление новой информации (образовательная цель), то в дошкольном учреждении большая доля занятия посвящена воспитательной цели и отчасти образовательной. Одно и то же занятие должно всесторонне «вводить» ребенка в социум, как на уровне озвученной темы («Мой дом», «Растительный мир»), так на уровне усвоения самой модели такого жанра, как «занятие». *«Ребята, давайте сядем все вместе в кружок и приготовимся послушать нашего мудрого «домовенка», что*

интересного он нам расскажет сегодня о нашем доме?» Воспитатель, прежде чем обратиться к новой информации по той или иной теме (например, «Мебель в доме»), сначала напоминает общую, главную цель каждого занятия: узнать что-то новое (*что интересного он нам расскажет*), также оговаривается форма организации участников коммуникации: *сядем в кружок, приготовились слушать*. Затем детям преподносится новая информация.

Для осуществления основной цели занятия воспитателем привлекаются жанры других дискурсов: спортивного, фольклорного, художественного и др. На ранних этапах социализации в жанр занятия (урока) активно включаются фольклорные жанры. В связи с пересечением целей и установок педагогического и фольклорного дискурсов, многие фольклорные жанры оказались органически вплетены в процесс воспитания и обучения. ДДО на ранних этапах социализации активно использует в фактически неизменном виде такие жанры, как сказка, загадка, потешка, частушка, пословица и др. Это связано со схожими целями дискурсов. Фольклорные тексты являются своеобразной информационной базой, содержащей некие константы традиционной национальной культуры, большая часть которых актуальна в современном обществе. Фольклорные жанры оказываются востребованы в дискурсе дошкольного образования, целью которого является формирование представления о мире: культуре, этике, моделях взаимоотношения и т.д. Однако для члена современного социума необходим гораздо больший объем информации о мире, чем та, что представлена в фольклорных жанрах, что связано с расширением границ познания человека.

1.5.2. Взаимодействие фольклорного дискурса и дискурса дошкольного образования

На дошкольной ступени социализации особенно востребованы оказываются жанры фольклора, что связано с преемственностью дидактической функции педагогического дискурса по отношению к фольклорному. Фольклорный дискурс направлен на передачу коллективного опыта следующим поколениям, отдельные жанры дискурса обладают дидактической функцией: загадка, сказка. В педагогическом дискурсе дошкольного образования фольклорные жанры лежат в

основе форм преподнесения первичной информации о мире и нормах поведения человека в этом мире, тогда как в школьном дискурсе становятся более актуальны жанры научного, научно-популярного дискурса (статья, доклад).

Дискурсообразующие характеристики фольклорного дискурса и ДДО во многом соотносятся, что обуславливает активное заимствование жанров фольклора данным вариантом педагогического дискурса.

Цель дискурсов. До становления института образования и появления педагогического дискурса в целом функция передачи базовых представлений о мире во многом была присуща фольклорному дискурсу, осуществлявшему функцию передачи следующим поколениям некоей основополагающей в данном социуме информации. Цель ДДО: социализация новых членов общества на ранних этапах. На ранних этапах социализации детям даются самые первичные, базовые знания о мире, опирающиеся, во многом, на наивное, обыденное представление о действительности, характерное также для традиционного коллективного мировоззрения, передача которого является одной из целей фольклорного дискурса. Данная установка существенно отличается от других вариантов педагогического дискурса, в большей степени ориентированных на передачу научной картины мира.

Стратегии дискурсов. Как для фольклорного дискурса, так и для ДДО одной из основных является *информативная* стратегия. Речевая деятельность воспитателя направлена на передачу некоторого объема знаний участникам-клиентам дискурса. В фольклорном дискурсе *информативная* стратегия также является одной из основных речевых стратегий, что обусловлено целью дискурса – передать коллективный опыт новому поколению.

Оценивающая стратегия педагогического дискурса не соотносима с *оценочной* стратегией фольклорного: оценивающая стратегия педагогического дискурса предполагает доведение до участников дискурса степени успешности их социализации, тогда как оценочная стратегия фольклорного дискурса направлена на присвоение положительной или отрицательной оценки той информации, которая передается участникам дискурса.

Ценности дискурсов. ДДО, как и фольклорный дискурс предполагает представление нормативной, «идеальной» картины мира. Оба дискурса отображают мир таким, каковым ему надлежит быть. Именно такое представление о действительности должен передать воспитатель ДДО детям – участникам-клиентам дискурса. Фольклорный дискурс также моделирует «идеальную» картину мира, одной из его целей также является передача нормативного, «правильного» представления о мире.

Участники дискурсов. Если ДДО является институциональным дискурсом, предполагающим закрепленные роли участников этого дискурса, фольклорный дискурс не предполагает данную закрепленность. Фольклорный дискурс, в отличие от педагогического, обладает особой институциональностью, где роли коммуникантов определяются не институтом, а традицией. Так, можно говорить о некоторой традиции закрепления роли «учителя» (преподносящего информацию о мире) за людьми старшего поколения, а роли «учеников» – за молодыми людьми и детьми. Это распределение ролей обусловлено не установленными нормами, а целью дискурса: передача коллективного опыта, перенимаемого младшим поколением у старшего.

Отметим, что для ДДО характерно не столь жесткое закрепление ролей коммуникантов, как в других вариантах педагогического дискурса, что связано с ранней степенью социализации ее участников и не полной освоенностью данных ролей у детей дошкольного возраста.

Тип и код коммуникации. Как для фольклорного дискурса, так и для ДДО характерен устный тип коммуникации. В этих дискурсах принципиален непосредственный контакт коммуникантов.

Контактный тип **канала связи** коммуникации является преобладающим как для педагогического, так и для фольклорного дискурсов.

Выводы к первой главе

Полидискурсивность существования современного человека, связанная с социокультурными изменениями XX-XXI веков, обусловила интерес к проблеме борьбы и сосуществования различных дискурсов. Взаимодействие фольклорного и

педагогического дискурсов основано на схожести основных дискурсивных параметров. Особенно это актуально для ранних ступеней социализации, осваиваемых в дошкольных учреждениях.

Педагогический дискурс может быть представлен отдельными вариантами, основанными на разной степени социализации его участников: дискурс дошкольного образования, дискурс школьного образования, дискурс специализированного постшкольного образования. Эти варианты объединены общими дискурсогенными характеристиками, имеющими некоторую специфику в каждом отдельном варианте. Дискурс дошкольного образования (ДДО) предполагает первичный уровень социализации его участников-клиентов, он направлен на передачу базовых знаний о мире, основных моделей поведения и ценностей, актуальных для данного социума. ДДО активно заимствует отдельные жанры фольклора для достижения своих целей и задач.

Отдельные параметры фольклорного и педагогического дискурсов оказываются соотносимы между собой.

Педагогический и фольклорный дискурс описаны на основании коммуникативно-когнитивных характеристик речевой деятельности: 1) **коммуникативная цель**, 2) **коммуникативные стратегии**, 3) **ценности дискурса**, 4) **участники коммуникации**, 5) **канал связи**, 6) **тип коммуникации**, 7) **кодовая система коммуникации** и 8) **жанровое наполнение коммуникации**.

Целью фольклорного дискурса является передача и сохранение коллективного опыта, норм, этики, а также самоидентификация членов коллектива. **Цель педагогического дискурса** – всесторонняя социализация нового члена общества. Дискурс дошкольного образования выполняет задачу первичного ознакомления ребенка с основными знаниями об окружающем мире, признанными необходимым минимумом для данного общества. Как и фольклорный дискурс, ДДО в большей степени направлен на передачу наивного, обыденного мировосприятия. Целью этих дискурсов является передача информации об окружающем мире и обществе, признанная ценностно-необходимой для этого социума.

Коммуникативные стратегии фольклорного дискурса заключаются в подаче и объяснении информации (коллективного опыта), а также ее оценки. **В педагогическом дискурсе** выделяются *информативная, оценивающая, контролирующая и императивная* стратегии, обусловленные основными задачами педагога. ДДО характеризуется тенденцией к смешению информативной и императивной стратегий, связанной с необходимостью обучения детей основным моделям поведения. *Информативная* стратегия характерна как для фольклорного, так и для педагогического дискурсов, что связано с целью дискурсов, направленных на передачу определенного типа информации.

Аксиологический параметр фольклорного дискурса предполагает традиционность, невыделенность автора, нормативность и идеальность картины мира как базовые ценностные установки фольклорного дискурса. **В педагогическом дискурсе** также актуальна установка на нормативность и идеальность картины мира, что связано с целью дискурсов: преподнесение «правильного», нормативного представления о действительности, передача «эталонных» моделей поведения в этом мире. Специфической ценностью педагогического дискурса является способность к изменению в сторону социализации (способность воспринимать новую информацию и адаптироваться к данному социуму).

Участники фольклорной коммуникации – одновременно представители социальной группы и отдельные личности, чье мировоззрение соответствует коллективным установкам. Это связано с невыделенностью личностного начала в традиционном обществе. Адресант является одновременным автором и «воспроизводителем» фольклорных текстов, где индивидуальное восприятие того или иного текста сочетается с необходимостью традиционного воспроизведения этого текста. **Участники педагогического дискурса** институционально закреплены и предполагают отношения агент-клиент (учитель / ученик), обусловленные социальными ролями. В фольклорном дискурсе нет жесткой закреплённости коммуникативных ролей, однако традицией закреплена роль «учителей», как носителей коллективного опыта за старшим поколением социальной группы, а «учеников» – за младшим.

Педагогический дискурс представляет собой институциональный дискурс, в основе которого лежит институт образования. Для него характерна статусо-ориентированная форма коммуникации. Фольклорный дискурс образовался до разделения личностного и коллективного и не может быть однозначно отнесен к личностно-ориентированному или статусно-ориентированному типу дискурса, поскольку личное представление каждого его участника неотделимо от общеколлективного. Подобное совмещение личностного и коллективного можно наблюдать и в случае дискурса дошкольного образования, где частичная невыделенность индивидуального из общественного связана с возрастными особенностями участников дискурса. Данная особенность сближает ДДО с фольклорным дискурсом и способствует включению фольклорных жанров в данный вариант педагогического дискурса в качестве приемов преподнесения и закрепления информации.

Как для фольклорного, так и для педагогического дискурсов оказывается в большей степени характерна контактная устная вербальная коммуникация.

Дискурс дошкольного образования, являющийся вариантом педагогического дискурса, активно заимствует отдельные жанры фольклора для решения собственных задач, при этом фольклорный дискурс оказывается включен в педагогический без существенных изменений. Фольклорные жанры продолжают выполнять свою задачу, соотносимую с задачами педагогического дискурса.

2. Миромоделирование в жанре загадки

Жанр загадки бытует в дискурсе дошкольного образования, выполняя различные функции, направленные на решение задач этого дискурса. При этом система загадок, включенных в ДДО, репрезентирует определенный способ восприятия действительности, модель мира, отображенную в текстах. Данная модель обусловлена как особенностями фольклора в целом, так и жанровой спецификой загадки. Использование этого жанра на занятиях в дошкольных учреждениях способствует передаче фрагментов фольклорной картины мира участникам-клиентам дискурса, что влияет на формирование мировоззрения детей. В данной главе реконструируется фрагмент фольклорной картины мира на материале загадок, бытующих в дискурсе дошкольного образования.

2.1. Языковая картина мира: к определению понятия

В основе функционального подхода к изучению языка лежит представление о тесной взаимосвязи процессов мышления и коммуникации с языковой системой. Вопрос имеет длительную историю изучения и восходит к работам В. ф. Гумбольдта (опирающегося, в свою очередь, на идеи И. Гердера о взаимосвязи языка, мышления и «духа народа»): «Язык и духовные силы функционируют не раздельно друг от друга, и не последовательно один в след за другим, но составляют нераздельную деятельность разума <...> духовное своеобразие и строение языка народа настолько глубоко проникают друг в друга, что как скоро существует одно, другое можно вывести из него» [Гумбольдт, 1956, 68-86]. В работах В. ф. Гумбольдта язык определяется как процесс непрерывного становления, как деятельность – «energeia», в процессе которой осуществляется духовная жизнь народа. Эта идея актуализируется в работах неогумбольдтианцев (Л. Вайсгербер, Э. Сепир, Б. Уорф и др.).

В лингвистике нет однозначного определения термина «языковая картина мира» (ЯКМ), однако большинство исследователей рассматривают ЯКМ как некую совокупность представлений о мире, отображенную в языке определенной социальной группы. «ЯКМ – исторически сложившаяся в обыденном сознании

данного языкового коллектива и отраженная в языке совокупность представлений о мире, определенный способ концептуализации действительности» [Зализняк, 2000].

Ключевым вопросом при изучении ЯКМ становится вопрос о неоднозначности восприятия действительности, о вариантах моделей восприятия окружающего мира в сознании разных людей (разных социальных, возрастных групп). Данная неоднозначность восприятия свидетельствует о различных принципах категоризации действительности, отображаемой в ЯКМ. Отсутствие однозначного определения понятия приводит к существованию ряда расхождений в представлении о ЯКМ.

В данной работе под термином **«языковая картина мира»** мы понимаем **«результат отражения объективного мира обыденным (языковым) сознанием того или иного языкового сообщества»** [Корнилов, 2003, 112]. ЯКМ оказывается противопоставлена объективному отображению реальности. Это обусловлено самой спецификой процесса познания человеком действительности: «Наши знания о предмете являются относительными, неполными, отражающими лишь некоторые его стороны, поскольку в форме знания предмет существует только в этой отраженной своей части <...> Полное знание всех свойств объекта практически не нужно, так как речевой акт в каждый отдельный отрезок времени отражает только определенное свойство объекта или только часть этих свойств» [Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира, 1988, 88]. Изучение национальной ЯКМ – попытка реконструировать надличностную специфику восприятия действительности, свойственную членам одного социума. Эта специфика восприятия обусловлена историческими и культурными особенностями развития данного социума, что также находит непосредственное отображение в языковой структуре.

Целостное изучение ЯКМ представляется абстрактной задачей, в связи с этим существует ряд направлений, разрабатывающих различные аспекты ЯКМ: ЯКМ отдельных субкультур (М.Д. Алексеевский, Б.Л. Бойко, Ю.А. Петрова и др.), ЯКМ отдельной личности (А.А. Гвоздева, Л.Г. Гынгазова, Е.В. Иванцова, О.Л. Строганова и др.), отдельные фрагменты ЯКМ (А.А. Зализняк, Т.В. Симашко,

А.Д. Шмелев, Е.С. Яковлева и др.). Одним из направлений изучения ЯКМ является рассмотрение функциональных вариантов картины мира, свойственных определенной социальной группе или участникам конкретной ситуации.

Коммуникативная ситуация обуславливает систему когнитивных координат, формирующую свою специфику мировосприятия в рамках данной ситуации. Такой подход аспектирует анализ ЯКМ, актуализируя изучение «функционально обусловленных вариантов языковой картины мира» [Картины русского мира: современный медиадискурс, 2010, 26]. Таким образом, возникает направление лингвистики, разрабатывающее дискурсивную картину мира (ДКМ), то есть вариант ЯКМ, воплощенный «в текстах, порождаемых в некоем типовом социально-психологическом контексте с типовыми коммуникантами» [там же]. Дискурсивная картина мира оказывается значительно более подвижной структурой, нежели ЯКМ. Динамичность ДКМ обусловлена варьированием и трансформацией когнитивных установок человека в зависимости от ситуативных условий коммуникации. Мы будем понимать **ДКМ** как **«динамическую подвижную систему смыслов, формируемую в координируемых коммуникативных действиях адресантов и адресатов в соответствии с системой их ценностей и интересов, и включенных в социальные практики»** [там же]. Данной проблемой занимается широкий ряд исследователей: В.И. Карасик, Е.А. Костяшина, Н.А. Мишанкина, З.И. Резанова, И.В. Тубалова, Е.И. Шейгал, Ю.А. Эмер и др.

Дискурсивная картина мира связана не только со способами категоризации действительности и ментальными установками человека как таковыми, но и с его коммуникативной деятельностью, отображающей изменения данных установок в зависимости от ситуации. Данное понятие позволяет рассмотреть принципы выбора коммуникантами тех или иных моделей речевого поведения в соответствии с когнитивными моделями, характерными для конкретных дискурсов.

В центре нашего исследования – дискурсивная фольклорная картина мира. Она является функциональным вариантом ЯКМ и отражает «тип коммуникации, обслуживающий ряд социальных практик, предлагающий сценарии

коммуникативного поведения, детерминированные нормами фольклорного коллектива» [Эмер, 2011, 126].

2.2. Фольклорная картина мира

На данный момент активно разрабатывается вопрос изучения ФКМ как мировоззренческой структуры: работы М.О. Абдрашитовой (2012), Е.Б. Артеменко (2004, 2006), А.К. Байбурина (1987, 2005), С.Е. Никитиной (1994), Б.Н. Путилова (1994), Н.И. Толстого (1995), Т.В. Цивьян (1973, 2000), Ю.А. Эмер (2011). В данной работе под ФКМ мы будем понимать **систему коллективных мировоззренческих установок, свойственных участникам фольклорного дискурса**. ФКМ является дискурсивным вариантом ЯКМ, в частности наивной, обыденной картины мира («сетка координат, при посредстве которой люди воспринимают действительность и строят образ мира, существующий в их сознании» [Гуревич, 1993]). От обыденной картины мира фольклорную отличает принципиальная эстетическая обработка представления действительности: «Народные знания, представления, ценностные ориентации, стереотипы народного сознания получают эстетическое отражение» [Эмер, 2011, 134].

Традиционно выделяются следующие черты ФКМ как дискурсивной разновидности ЯКМ: *традиционность, символичность, аксиологичность, идеальность* картины мира.

Одной из базовых характеристик ФКМ является установка на **традицию** (Е.Б. Артеменко, М.А. Венгранович, П.П. Червинский), что обуславливает единство дискурса. Как уже отмечалось ранее, ориентация на традицию является принципиальным условием существования фольклорного дискурса. Благодаря имеющейся матрице установленных традицией норм и жанровых канонов, фольклорный дискурс продолжает выполнять свою основную функцию: хранение и передача коллективного опыта. Традиционность фольклора предполагает наличие относительно стабильной, устойчивой к социокультурным изменениям системы взаимозависимостей и установок внутри ФКМ. Однако при этом фольклор очень гибко реагирует на исторические изменения в жизни социума, оставаясь актуальной формой культуры. «Совокупность стабильных и свободных

элементов фольклорного текста мотивирует свойство фольклорного мира, заключающееся в отражении соответствующего состояния действительности. Современные смыслы включаются в традиционные модели, что обуславливает актуальность репрезентируемого фольклорного мира» [Абдрашитова, 2012, 52]. Так, при сравнении тематики традиционных и современных загадок наблюдается совпадение основных тематических групп, но при этом заметно смещение акцента современных загадок в сторону описания артефактов. В то же время наблюдается постепенный уход от детализации предметного мира, характерной для традиционных загадок: исчезают загадки, описывающие составные части предметов быта, жилища (загадки о бревнах, щелях, притолоках, половицах и т.д.).

Наглядным проявлением взаимодействия традиционного и нового в ФКМ, является включение традиционных текстов целиком или их части в новые тексты. Традиционные текстовые включения выступают в роли прецедентного текста («Тексты, значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, имеющие сверхличностный характер, т.е. хорошо известные и окружению данной личности, включая и предшественников, и современников, и, наконец, такие, обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [Караулов, 1987, 216-217]). Они узнаваемы в структуре новой загадки и играют роль сигнального маяка, отсылающего адресата к традиционным текстам и актуализирующего традиционный компонент фольклорного дискурса. Часто включения прецедентных традиционных текстов в современные загадки создают комический эффект: *«Без рук, а рисует, / Без денег и регистрации, а работает. (Пиратский Corel Draw!)»*. Использование фрагмента традиционной загадки (*«Без рук, а рисует / без зубов – а кусает» Мороз*) с другим продолжением, создает эффект обманутого ожидания. Данный прием основан на предполагаемом знании адресатом традиционных текстов (см. работы А.В. Насыбулиной, В.Г. Сибирцевой). Таким образом, ориентация на традицию позволяет ФКМ сохранять свою целостность и способствовать достижению цели дискурса.

Неотъемлемым свойством ФКМ является **символичность**. Принципиальным оказывается наличие многослойных архетипичных образов,

отсылающих к древним мифологемам. Данное свойство постепенно утрачивается в текстах современного фольклора.

Так, традиционные загадки о таком центральном элементе жилища как печь (и ее отдельных компонентах) основываются на метафоре «мать / печь», актуализируя древние мифологические представления о печи как кормилице, основе жизни человека: «*Мать толста, / дочь красна, / сын кудреват. (Печь, огонь, дым)*»; «*Матушка Софья / День и ночь сохнет. / Утро настанет – / Прочь отстанет (Заслон в печи)*». Печка – своеобразный центр традиционного уклада жизни, ее сравнение с матерью актуализирует весь комплекс символических смыслов: женское начало, жизнь, защита [Топорков, 2008, 39-44].

В современных загадках исчезает сакрализация пространства, окружающего человека, изображение реалий быта теряет глубинную символичность: «*Чтоб накормлен был Антошка. / Раскалённая Ладонка / Варит кашу, греет кашу. / Обожает маму нашу. / Мама чистит и скоблит / Ей нарядной быть велит. (Плита)*»; «*Четыре синих солнца / У бабушки на кухне, / Четыре синих солнца / Горели и потухли. / Поспели щи, шипят блины. / До завтра солнца не нужны. (Газовая плита)*». Сохраняющиеся метафоры (конфорка плиты / ладонь человека; конфорка газовой плиты / солнце) в большей степени создают художественный образ, но постепенно теряют внутреннюю связь с архаической символикой. В центре современной загадки оказывается человек, являющийся субъектом действия: *мама чистит и скоблит*. В традиционной загадке в роли субъекта выступает сама реалья («*Матушка Софья день и ночь сохнет*»). «Остаточные знания фольклорного кода предполагают во многом интуитивное соотношение определенных образов при общей утрате их традиционных символических смыслов в современной культуре» [Абдрашитова, 2012, 51]. Этот процесс, прежде всего, связан с постепенным разрушением традиционного мифологического мышления в современном мире, и распространением научной картины мира, что обусловлено культурно-историческими условиями жизни современного человека.

Оценочность и идеальность картины мира фольклорного дискурса взаимосвязаны, об этих качествах ФКМ уже говорилось ранее. Фольклорный дискурс моделирует нормативный, «правильный», с точки зрения обладателя

данной картины мира, порядок вещей. Поскольку одной из функций фольклора является регуляция социума, ФКМ постулирует некий эталон действительности, на который должны ориентироваться в своем мировоззрении и поведении участники фольклорного дискурса. Оценка действительности происходит с позиции данной нормы, обуславливающей идеальность картины мира. То, что соответствует нормативному порядку вещей, оценивается положительно, обратное – отрицательно. ФКМ ориентирована на отображение окружающего человека мира, соответственно, в сферу оценивания попадают в большей степени фрагменты действительности, отображающие предметный, внешний мир: «Среди элементов внешнего мира в сферу оценки вовлекаются лишь те, которые становятся объектами эстетического переосмысления в фольклоре, мир внутренний практически не оценивается» [Эмер, 2011, 135].

Например, загадка, как фольклорный жанр, формирует модель нормативного представления о предметной сфере, окружающей человека. При этом загадки актуализируют темы, принципиально значимые для ФКМ, описываются реалии действительности, нагруженные культурной ценностью в данной социальной группе. В частности, принципиальный уход от дискретного описания отдельных предметов к обобщенному говорит об утрате значимости детализации, изменении самого восприятия этих деталей.

Традиционная загадка о столе: *«Под крышей – четыре ножки, / На крыше – суп да ложки»* (Стол). Реалия отображена как совокупность ее составных элементов: крыша, четыре ножки. Современная загадка о той же реалии строится иначе: *«Кто стоит в СТОЛовой нашей, / Подпирая миску с кашей? / Вышит кружевом подол. / Кто залез под скатерть?»* (Стол). Здесь предмет представлен как целое, в фокусе внимания оказываются пространственные характеристики предмета (стоит в столовой, под скатертью). Характеристика внешнего вида и функции предмета относится к столу в целом, а не к отдельным его элементам: как в традиционной, так и в современной загадке указывается способность стола служить подставкой для еды и посуды (*«на крыше – суп да ложки» / «подпирая миску с кашей»*), однако в первом случае эта способность приписывается одному из элементов предмета (крыше), тогда как во втором – данная характеристика

относится к предмету в целом. Такое смещение акцентов в восприятии действительности говорит о некотором снижении значимости детализации пространства, происходит постепенная переоценка восприятия предметов в ФКМ.

ФКМ, являясь целостной моделью отображения действительности, может быть, в свою очередь, также представлена различными вариантами, которые обусловлены отдельными субкультурами внутри фольклорного коллектива (городская / деревенская субкультура) или жанровыми особенностями текстов фольклора.

2.3. Жанровые варианты фольклорной картины мира

Жанровые варианты ФКМ являются ее проекциями, характеризующимися самостоятельной спецификой (Е.И. Алещенко, С.Е. Никитина, И.В. Тубалова, А.Т. Хроленко, Ю.А. Эмер и др.). Отдельные жанры фольклора репрезентируют ФКМ с разных позиций. Один и тот же объект действительности по-разному представлен в различных жанрах фольклора. Например, представление о «пороге» как о значимой реалии характерно для всей ФКМ. «Порог» оказывается объектом выполнения различных ритуалов и обрядов, направленных на очищение и защиту дома, особенно в ситуациях «перехода» человека в новый статус / состояние [Логинов, 2010, 52-53, 80, 192]. «Семантика порога, разделяющего пространство на свое и чужое, обусловлена его местонахождением на выходе из помещения: проходящие люди приносят, уносят или разносят в разные стороны благополучие, удачу либо болезнь, сглаз; в этом плане порог изоморфен перекрестку» [Плотникова, 2009, 173]. Мифологические корни восприятия этого элемента жилища восходят к представлениям о духах предков и потустороннем мире, проход в который открывается на пороге дома. Фольклорный стереотип во многом акцентирует негативное восприятие пространства порога – порог неразрывно связан с представлением об опасности: *«Ох, кошка, брысь! / На порог не садись: / А то миленький пойдет / Спотыкнется — упадет»* (частушка); *«Вешний ледок, что чужой избы порог (ненадежен)»* (пословица). Порог ненадежен, из-за него можно упасть, В первую очередь, опасность связана с преодолением порога, как границы дома (своего, безопасного пространства). В связи с этим порог очень

часто упоминается в детских страшилках, где именно на пороге появляются агрессивно настроенные «представители потустороннего мира»: «...*Из часов выскочила кукушка и закуковала: «Ку-ку, ку-ку! Девочка, девочка, берегись! Придет Недобрик, тебя съест!» Девочка испугалась и спряталась под стол. Вдруг из-под порога вылез бородатый, лохматый, глаза что два уголька горят...*» (фрагмент детской страшилки). Специфика отдельных фольклорных жанров определяет конкретизацию стереотипного образа порога.

Загадка актуализирует, в первую очередь, внешние физические свойства предмета, характеристики реалий, улавливаемые рецепторами человека. «*Маленький Захарчик / всем под ноги заглядчик*»; «*Маленький мальчик / Всем под ноги смотрит*»; «*Любой гость проходит через меня*» – Порог. Порог – граница, которую неизбежно пересекает каждый, кто хочет проникнуть в дом или покинуть его. Порог выполняет функцию свидетеля – «заглядчика» – по отношению к любому человеку в этом пространстве (*всем под ноги смотрит, всем под ноги заглядчик, любой проходит через меня*). При этом описывается местоположение реалии, порог – то, что оказывается под ногами у человека (*под ноги заглядчик / смотрит*), то есть где-то внизу, под человеком. Также в загадках подчеркивается внешняя характеристика предмета: его небольшой размер: лексема *маленький*. Уменьшительный суффикс — *чик* - (*мальчик, Захарчик*) свидетельствует как о небольшом размере реалии, так и о некоторой его незначительности, несколько пренебрежительном отношении к реалии. Таким образом, порог в загадке – с одной стороны, маленький, незначительный, незаметный предмет, пространственно располагающийся ниже человека – у него под ногами, а с другой – неразрывно связанный с любым человеком, видящий и замечающий каждого, проходящего через него.

Фольклорный жанр **приметы** направлен на репрезентацию причинно-следственных связей между отдельными явлениями или действиями. Приметы о пороге многочисленны, большая часть из них предупреждает о негативных последствиях каких-либо действий, производимых на пороге дома: болезнь, сплетни, потеря благосостояния, ссора и т.д. Порог дома, с одной стороны, замыкает пространство жилища, с другой – открывает наружный мир, поэтому

большая часть примет либо связана с опасностью выпустить, потерять что-то из домашнего мира: «*Нельзя переливать через Порог воду после стирки или помой, иначе нападёт куриная слепота*», - либо – с возможностью не пропустить что-то как хорошее, так и плохое внутрь дома: «*Чтобы стать богатым, не нужно стоять на пороге, деньгам будет тяжело в дом пройти*». Отдельное внимание адресата текста обращается на то воздействие (чаще всего негативное), которое может оказать реалья, при ее «соприкосновении» (в прямом и переносном смысле) с человеком. Об этом свидетельствует большое количество отрицательных конструкций с частицей *не* в отношении совершаемых действий около порога или на нем (*не вносят, не произошло ссоры, не нужно, не желательно*), предикатив *нельзя*. Нарушение запрета чревато различными неприятностями: *нападёт куриная слепота; деньгам будет тяжело в дом пройти; "застоять" благополучие; отношения испортятся;пустишь в дом ведьму и жаб, а также отдашь себя во власть лихорадок*. При этом внешним характеристикам предмета фактически не уделено внимание: его внешние показатели не столь важны для сценария ритуальных действий, предписываемых приметой человеку.

Таким образом, ФКМ по-разному репрезентируется в отдельных жанрах фольклора. Фольклорный жанр загадки отображает жанровую разновидность фольклорной картины мира, в фокусе которой оказывается описание предметного мира, актуализируется нормативное, «правильное» (с точки зрения обладателя ФКМ) представление о предметных реалиях действительности и их свойствах. Жанр приметы также отображает жанровый вариант ФКМ, он направлен на репрезентацию причинно-следственных связей между отдельными явлениями или действиями. Система примет передает взаимосвязь неких фрагментов действительности.

Однако, несмотря на данные особенности, жанровые варианты фольклорного дискурса обладают едиными когнитивными установками, характерными для ФКМ в целом.

2.4. Жанр загадки: к вопросу определения

Проблемой изучения загадки занимался широкий ряд ученых, исследовавших как причины появления и развитие жанра загадки в целом (В.П. Аникин, Г.А. Левинтон, Н.Б. Мечковская, В.Н. Топоров и др.), так и загадки отдельных этнических групп (З.М. Волоцкая, Е.Д. Поливанов, А.В. Юдин и др.). Работы Т.М. Николаевой (1990, 1994) посвящены социальной функции жанра, механизму идентификации членов социума, владеющих знанием комплекса загадок. Ряд исследований посвящен изучению жанра загадки в структуре иного художественного произведения (Вяч. Вс. Иванов (1985, 1994), Н.Г. Титова (2011), Т.В. Цивьян (1973, 2000) и др.). В лингвистике существуют различные взгляды на проблему определения загадки, в зависимости от целей и задач исследования ученые рассматривают различные свойства загадки в качестве жанрообразующих.

Часть исследователей отталкивается от двучастной структуры текста загадки: Р. Абрахамс, А. Дандес, Ю.М. Соколов, – исходя из обязательного наличия двух компонентов загадки: вопроса и ответа. Диалогичность загадки, всегда предполагающей наличие ответа, подробно рассмотрена В.Н. Топоровым, обратившимся к изучению генезиса жанра. По мнению ученого, загадка возникла как диалог человека с предметным миром, в котором ответом на поставленный вопрос о предметах были их названия. При этом В.Н. Топоров говорит о принципе «эха», «отвечающего» на вопрос почти идентичным ответом. Так, загадка являет собой вопрос о сущности предмета, а отгадка отвечает, называя этот же предмет. И первая, и вторая часть загадки равнозначны, но не идентичны, они либо синонимичны (некоторые отличия в сходном значении: «*Кругом нас все плетнем. Изгородь*»), либо близки фонетически (имеют некоторые отличия в сходном звучании: «*Что в избе Фрол? Стол*»). «Экзоцентрическое» повторение, при том, что повторяющаяся часть существенно короче предшествующего ей повторяемого и содержит в себе только одно, но зато ключевое слово, как раз и создает основу той структуры, без которой немислима загадка, с одной стороны, а с другой, выстраивает фундамент «диалогизма», обозначившего начало новой эпохи в развитии человека и культуры» [Топоров, 1994, 38]. Прото-загадка, по мнению В.Н. Топорова, представляла собой некий посыл субъекта (образ «я» как

обозначения точки самовосприятия в пространстве) во вне (к некому иному «я», обозначаемому именем вещи): «ситуация Я как голоса **места сего** ориентирована на отклик **иного места**: без этого коммуникация была бы «безадресной» и, следовательно, мнимой; построение диалога на этой зыбкой основе невозможно» [Топоров, 1994, 35]. Таким образом, жанр загадки лежит в основе первичной «коммуникации» человека с окружающим миром, что предполагает двучастность структуры загадки как механизма познания человеком существования чего-то иного, находящегося вне его собственного «я».

Другие исследователи рассматривают иносказательную природу загадки в качестве базового признака этого жанра: В.П. Аникин, А.П. Квятковский, В.В. Митрофанова, Д.Н. Садовников. Акцент данных исследований делается на способности загадки служить формой образного, поэтического определения загадываемых реалий. Этот взгляд опирается на одну из гипотез возникновения системы загадок из табуированного языка, перелагающего реалии действительности посредством иносказания (см. работы А.В. Юдина), или как составную часть сакральных текстов, используемых в ритуалах «воссоздания миропорядка» (см. работы Н.Б. Мечковской). Иносказательная природа жанра была отмечена еще Аристотелем, давшим определение загадке как хорошо составленной метафоре. Загадка отображает поэтическую сторону восприятия предметного мира, иносказательно описывает его реалии: «Загадка – жанр народнопоэтического творчества у всех народов, иносказательное, замысловатое поэтическое описание какого-либо предмета или явления, испытывающего сообразительность отгадывающего» [Краткая литературная энциклопедия, Т.2, 1964, 970].

Различные подходы к определению загадки не противоречат друг другу, но лишь акцентируют внимание на разных базовых признаках жанра. Загадка предполагает два компонента, оба они представляют собой номинацию реалии действительности, при этом первая часть загадки представлена иносказательной формой номинации предмета, а вторая – прямой: «Истинная загадка состоит из двух описаний объекта, метафорического (фигурального) и буквального, и сбивает с толку слушателя, который делает попытки определить объект, средства описания

которого противоречивы» [Э. Тэйлор, цитируется по Н.Г. Титовой]. Загадка всегда предполагает коммуникацию: есть вопрос, у него должен быть ответ. Иносказательность загадки позволяет осуществлять миромоделирующую функцию, она обучает определенному поэтическому мировидению, взгляду на действительность сквозь призму метафоры в самом широком ее значении. Загадка как фольклорный жанр отображает определенный фрагмент фольклорной картины мира, репрезентирует некую модель восприятия реалий действительности, нашедших свое отражение в ее тексте.

В фокусе когнитивных исследований загадки оказывается ее миромоделирующая природа (М.О. Абдрашитова, А.В. Головачева, К.А. Жуков, Т.Н. Свешникова, В.Г. Сибирцева и др.). Так, М.О. Абдрашитова рассматривает когнитивную модель жанра загадки, выявляя стереотипные образы, содержащие наиболее значимые данные о мире. Исследователь сопоставляет группы традиционных и современных загадок (выявляемых на основе временного фактора) и приходит к выводам о сохранении основных миромоделирующих свойств загадки [Абдрашитова, 2012]. В.Г. Сибирцева исследует загадку как способ освоения мира, выделяя «взрослые» и «детские» загадки. «Детские» загадки по В.Г. Сибирцевой основываются на метафорическом, метонимическом переносе либо описании, «взрослые» представляют собой вопрос, не предполагающий конкретного ответа, но моделирующий игровое языковое пространство. Таким образом, первый тип загадок формирует нормативный взгляд на мир, а второй – разрушает стереотипные модели [Сибирцева, 2003]. Исследователь говорит о различных функциях «новых» и «классических» загадок, проводя классификацию на основе адресата загадки (дети / взрослые).

Также изучению современных трансформированных загадок посвящена работа А.В. Насыбулиной, исследующей вопрос языковых особенностей видоизмененных загадок и взаимосвязь с социокультурным фоном их существования [Насыбулина, 2008]. Негативную оценку изменения жанра загадки дает в своих работах К.А. Жуков, полагающий, что трансформация жанра ведет к полному вытеснению традиционной русской загадки из языкового сознания. Такие

изменения таят угрозу разрушения культурного слоя, лежащего в основе национального самосознания [Жуков, 2009].

При когнитивном подходе определение жанра опирается на способность загадки представлять единицы категоризации действительности: «Загадки – это такие языковые единицы, которые выступают в качестве единиц вербализации концептов, сформировавшихся в сознании представителей целой этнокультурной общности и поэтому отражающих национальное своеобразие концептуализации мира» [Жуков, 2009, 61]; «Загадки являются одновременно и продуктом, и инструментом языковой категоризации и концептуализации мира, идентификации, сравнения и систематизации его элементов» [Седакова, Толстая, 1999, 234]. Мы определяем **жанр загадки**, вслед за М.О. Абдрашитовой, как **«небольшое по объему произведение, актуализируемое с целью представления реалий действительности в отношении их внешних, структурных, функциональных и иных свойств, предназначенное для распознавания носителями соответствующей культуры»** [Абдрашитова, 2012, 30].

Способность загадки в иносказательной форме репрезентировать реалии действительности и ее диалогичность, предполагающая процесс коммуникации, определяют ряд функций, выполняемых этим жанром.

2.5. Функции загадки

Функции загадки обусловлены как общефольклорными целями, так и специфическими задачами жанра. Фольклор выполняет *информативную* (хранение коллективного знания), *педагогическую* (передача опыта, знания, норм поведения, социализация новых членов общества), *регулирующую* (сохранение мировоззренческих установок, лежащих в основе социальной группы) – функции.

Загадка, являясь фольклорным жанром, выполняет все данные функции в соответствии со спецификой жанра. И.А. Седакова и С.М. Толстая отмечают следующие функции у загадки: познавательную, магическую, аксиологическую, дидактическую, игровую. При определении функций загадки мы опираемся на функции фольклора в целом, выполняемые жанром загадки в соответствии со своей спецификой. Мы выделяем: *информативную, познавательную, магическую,*

идентифицирующую, дидактическую / педагогическую, аксиологическую, игровую / развлекательную функции загадки.

Информативная функция загадки связана с ее способностью систематизировать представления о действительности, отображать особым образом предметную область фольклорной картины мира, актуализируя значимые, ценностно-нагруженные для участников фольклорного дискурса реалии действительности. Система загадок представляет собой упорядоченную структуру, модель мироздания, включающую в себя знания о различных сферах человеческой жизни (с ориентацией на предметную область). Эта функция тесно связана с назывной способностью загадки, направленной на иносказательную номинацию различных реалий. Исследователи сходятся во мнении, что загадки изначально представляли собой некую сакральную систему знаний (будь то табуированный, зашифрованный язык или компонент сакральных ритуальных текстов), владение которой включала человека в круг избранных.

Познавательная функция загадки связана с миромоделирующей природой загадки, с самим способом представления знаний о мире в этом жанре. Загадка репрезентирует те характеристики предмета, которые оказываются наиболее показательными, типичными для восприятия в данном социуме. Таким образом, жанр отображает принципы восприятия реалий действительности, способы ее категоризации. Это форма познания мира, метод выявления наиболее характерных признаков у описываемого объекта. Таким образом, жанр направлен на отображение знаний, информации о предметах действительности, представляя их в совокупности наиболее типичных, стереотипных качеств.

Информативная и познавательная функция загадки тесно связаны с *идентифицирующей*. Загадка является неким кодом, ключ к которому известен определенному кругу людей – закрепленной социальной группе. Сначала этот круг составляли избранные служители культов или иные люди, причастные к сакральной информации о мире, что подтверждается текстами Библии или индийских Вед [Мечковская, 1998, 106-118]. Д.К. Зеленин, писал, что знание загадочной речи было обязательным для каждого человека, желающего обеспечить себе и своему роду благополучие и достаток, и что проверка этих

знаний становилась одним из обязательных условий принятия юноши в ряды членов племени (по А.В. Юдину, 2007). Здесь также можно говорить о *магической* функции жанра, используемого в ритуалах и обрядах. Далее загадка становится частью общего фольклорного мира, где знание системы текстов загадок является своеобразным маркером принадлежности к социуму. Вопросно-ответная форма загадки способствует выполнению идентифицирующей функции: знание конкретного ответа на загадку, который обусловлен заучиванием текстовых формул наизусть.

Т.М. Николаева проводит параллель между загадкой и ритуальными пионерскими песнями, где сама двучастная структура текста служит обеспечению «единодушного ответа, не требующего размышления коммуниканта» («*Кто шагает дружно в ряд? – Это первый наш отряд*») [Николаева, 1994, 153]. Знание ответа на загадку также является маркером принадлежности к определенной группе, которой может быть доступно это знание.

Магическая функция загадки связана с ее способностью называть предметы иносказательно. По мнению исследователей (В.П. Аникина, Д.К. Зеленин, В.В. Митрофанова, А.В. Юдин и др.), система загадок изначально представляла собой табуированный кодовый язык, использующийся в сферах, где прямая номинация реалий была запрещена: «Основной и древнейшей функцией загадок прежде всего было обучение семиотическим кодам традиционной культуры и правилам их взаимных соответствий и «перевода» с одного на другой, на каковых правилах, видимо, и основывались иносказания и табуистические языки» [Юдин, 2007].

Педагогическая / дидактическая, регулирующая функции загадки также напрямую связаны с информативной и идентифицирующей и познавательной функциями. Поскольку система загадок представляет собой определенную форму информации о мире, обучение загадкам предполагает приобщение к этой информации, включение следующих поколений в круг «знающих», владеющих этой информацией, рассматриваемой как необходимой для члена данного социума. Определяющей чертой фольклора является передача норм, традиций и знаний следующим поколениям. Загадка несет в себе информацию о предметной

составляющей действительности, о вещном мире. Дидактическая природа загадки определяется ее способностью охватить представление о наглядных фрагментах действительности, передать обучаемому субъекту знание об определяющих чертах реалий.

В 1927 г. К.П. Герд описал вечера загадок, которые ещё можно было найти в удмуртских сёлах в первое десятилетие XX в. «Здесь загадки загадываются постепенно расширяющимися, концентрическими кругами предметов и явлений. В центре их стоит человек. Прежде всего начинают загадывать о человеке, функциях его тела; затем о доме и предметах, находящихся в нём, и т.д. <...> Определённый порядок в загадывании облегчал положение тех, кто отгадывал загадки» [Герд, цитируется по В.П Аникину, 1974, 85-86]. Обучение языку загадок оказывается сопоставимо с обучением определенному взгляду на действительность, с одной стороны, и приобщению к социуму – с другой.

Аксиологическая функция загадки связана со способностью загадки отображать отдельные фрагменты действительности. Сам выбор реалий, отображаемых загадками, свидетельствует об их ценностной наполненности для данного социума. Так, например, количественное соотношение загадок о своем пространстве дома или двора значительно выше загадок о лесе или абстрактных явлениях: 738 текстов о доме и его убранстве / утвари; 295 текстов о дворе, огороде; 299 текстов о селе и поле; 90 текстов о лесе, 101 – о явлениях природы (на материале сборника Д.Н. Садовникова). Таким образом, можно говорить о постепенном уменьшении загадок по ходу удаления тематики от своего пространства к чужому, внешнему. Это свидетельствует о большей аксиологической нагрузке домашнего пространства в картине мира загадки и ее снижении в отношении чужого пространства и абстрактных явлений.

Игровая / развлекательная функция загадки связана с ее диалогической природой, с одной стороны, и с иносказательностью – с другой. Коммуникация в процессе разгадывания загадок предполагает попытки по-разному назвать реалию: расшифровать образный язык – перевести иносказательное именование на прямой язык. Эта особенность загадки используется как в ритуально-магических игровых обрядах, так и в развлекательных целях. В современном социуме магическая

функция загадки фактически перестает ею выполняться, актуальной становится развлекательная функция, являющаяся частным проявлением игровой функции загадки.

Таким образом, загадка выполняет ряд различных функций, такое многообразие способствует востребованности этого жанра в различных сферах человеческой жизни. Загадка, оставаясь одним из ядерных жанров фольклорного дискурса, начинает проникать в институциональный педагогический дискурс, интернет-дискурс, активно включается в праздничный дискурс. В зависимости от конкретного типа речевой деятельности, включающего этот жанр, актуализируются различные функции загадки.

2.6. Загадка в различных дискурсах

Загадка, как фольклорный жанр, гибко подстраивается к изменениям социума. Загадка оказывается актуальна для различных типов дискурса: институциональных (педагогический), субкультурных, полидискурсивных образований (газетный, журнальный дискурс) и др.. Данные дискурсы выделяются на различных основаниях, однако при этом жанр загадки активно существует в этих разных рече-поведенческих сферах. Не будем подробно останавливаться на проблеме соотношения этих дискурсов, скажем, что загадка, может принадлежать одновременно нескольким дискурсам, взаимодействующим между собой на разных уровнях. Так, загадка, являющаяся маркером принадлежности к молодежной субкультурной среде, существует и в масс-медийной продукции, направленной на молодежную целевую аудиторию. Например, загадки из молодежного юмористического журнала «Красная бурда»: *«Без рук, без ног, / Реагирует на электрический ток (гирлянда); Как же так могло случиться — / Новый год нам в дверь стучится? (сломался звонок); Сидит мальчик во дому, / Дяди ломятся к нему («Один дома-1,2»)*». Данные загадки опубликованы в журнале, рассчитанном на молодежную целевую аудиторию. С одной стороны, они встраиваются в развлекательный формат издания, выполняя соответствующую функцию: загадки построены на так называемом эффекте обманутого ожидания, что вызывает улыбку у читателя, – они включают хорошо

узнаваемые фрагменты традиционных загадок («*без рук, без ног*»; «*сидит мальчик во дому*»), выступающие в роли прецедентных текстов. Адресат ждет традиционного завершения загадки, но сталкивается с неожиданным окончанием («*реагирует на электрический ток*»; «*дяди ломятся к нему*»). Подобные загадки невозможно отгадать, ответ можно только знать заранее. В молодежной среде такие загадки выполняют идентифицирующую функцию: человек, знающий ответ на подобную загадку рассматривается как «свой», включенный в круг «посвященных» и т.д.

Наиболее востребованными в различных типах дискурсов оказываются идентифицирующая функция загадки, игровая (развлекательная) функция и педагогическая. Идентифицирующая и развлекательная функции особенно ярко проявляются в праздничном дискурсе.

У дискурса праздника существует много собственных целей и задач, одной из которых является развлечение участников дискурса. Так, свадебный праздничный дискурс в современном обществе, с одной стороны, направлен на выполнение обрядово-ритуальной цели создания новой семьи, а с другой – на увеселение и развлечение гостей торжества. Причем обрядовая нагруженность постепенно оказывается вторичной по отношению к развлечению, обряд замещается стилизацией, за которой скрывается развлекательная цель. Это связано с постепенной сменой мифологической картины мира на рациональную, основанную на научной картине мира. Эти особенности дискурса проявляются в использовании загадки. Дискурс свадьбы актуализирует способность загадки выполнять идентифицирующую функцию (включение нового человека в семью), знание ответа на загадку позволяет жениху пройти испытания «выкупа невесты», то есть доказать свою состоятельность в роли жениха (мужа). «*Чтобы мимо нас пройти / и к невесте путь найти, / Мы дадим тебе загадки, / И отгадку покажи...*» (фрагмент сценария «выкупа невесты»). Далее следуют загадки, как правило, имеющие отношение к супружеской жизни, совместному быту и т.д. Такого же плана загадки могут загадываться невесте членами новой для нее семьи, чтобы верифицировать ее статус жены. «*Сына одного растила, / Но о том я не грустила. Вся светла я как морковь, / А зовут меня...*» (Свекровь). Загадка

выполняет не только идентифицирующую, но и развлекательную функцию. Загадки носят скорее шуточный характер, неспособность разгадать загадку обращается в шутку и не рассматривается всерьез как неудача идентификации (Л.В. Демина, А.Л. Топорков, О.А. Тучина и др.).

Подобное сочетание развлекательной и идентифицирующей функции характерно для молодежного дискурса. Данную специфику проявления функций загадки рассматривает Т.М. Николаева на примере автотимических загадок, ответ на которые необходимо знать заранее: «*От чего утка плавает?*» (От берега). «Отгадывающие следующего этапа заучивают с детства подходящие ответы и тем самым страхуют себя от подозрений в социальном аутсайдерстве...» [Николаева, 1994, 156]. Подобные загадки, как отмечает исследователь, нередко служат для своеобразных испытаний старших подростков по отношению к младшим. Знание отгадки ставит адресата в один ряд со старшими по возрасту коммуникантами. Загадки-шутки, имеющие определенную сложность в отгадывании, используются с этой же целью в подростковой и молодежной среде: «*Что имеет голову, но не имеет мозгов?*» (Лук, сыр, чеснок). Умение отгадать загадку также отчасти продолжает расцениваться как доказательство принадлежности к данной социальной группе: идентифицирующая функция. Об этом также свидетельствуют, в частности, существующие в социальных сетях игры с отгадыванием загадок: «*Отгадай загадку! Заходишь в комнату: в комнате на кровати лежат 2 песика, 4 кошки, стоит жираф и 5 бегемотиков, летает 3 курицы и сидит один гусь (маленький-маленький). Сколько ног в комнате? за неправильный ответ на аву [фотография-идентификатор пользователя социальной сети] ставишь картинку жирафа на 3 дня. Играем по-честному, если не слабо!*». В данном случае не отгадавшие загадку участники интернет-коммуникации должны обозначить свое незнание ответа в форме замены своей фотографии на изображение жирафа, то есть процесс «отгадывания / не отгадывания» загадки влияет на идентификацию участников коммуникации. Шуточная направленность этих загадок свидетельствует о развлекательной функции жанра, дополняющей идентифицирующую.

Отдельного внимания заслуживает бытование жанра загадки в институциональном педагогическом дискурсе. Педагогический дискурс использует способность загадки выполнять информационно-дидактическую функцию: изучать новые реалии действительности, уметь выделять их на основе ряда перечисленных признаков или функций, а также видеть иносказательный смысл сказанного: «Загадки в народной педагогике всегда служили развитию смекалки и сообразительности у детей, а говоря современным языком, – формированию ассоциативного и образного мышления. Это особенно важно в бурном современном мире – уметь схватывать разрозненные, иногда парадоксальные факты и явления и строить целостную реальную картину происходящего, чтобы безошибочно ориентироваться в нем» [Кодиненко, 2013, 3]. *«Пронеслась о нем молва: / Восемь ног да голова. / Чтобы всем страшнее было, / Выпускает он чернила»* (Осьминог). Игровая (развлекательная) функция загадки определяет ее игровой характер, принципиально важный при обучении детей младшего возраста. Сочетание дидактической и развлекательной функции загадки делают этот жанр актуальным для ранних ступеней социализации детей – в дошкольных учреждениях. Понимание метафорического языка загадок в традиционной культуре входило в круг необходимых знаний о мире. Также необходимо подчеркнуть способность загадки охватывать все значимые реалии этого мира и отображать их в игровой форме, что позволяет использовать загадку как средство познания действительности. Таким образом, обучение умению находить ответы на загадки всегда являлось одним из важнейших элементов социализации нового члена общества. Оно предполагало ознакомление человека с кругом значимых явлений в данном мире и принятым способом кодирования и расшифровки обозначения этих явлений.

В настоящее время загадка является одним из самых распространенных игровых приемов при обучении в педагогическом дискурсе. Чаще всего загадка применяется при закреплении материала, поскольку предполагает использование некоего объема уже полученных ребенком ранее знаний о мире. Развлекательная функция жанра обуславливает его применение, начиная с самых ранних этапов социализации детей, когда первостепенную роль в обучении играет

необходимость привлечь учеников к процессу обучения, заинтересовать в самой ценности познания: «Загадка заставляет ребёнка всматриваться в окружающую действительность, быть наблюдательным, уметь сосредоточить внимание на каком-то предмете или на слове, которое называет его, на звуке, который помогает отгадать загадку. Ребёнок учится находить поэзию в самых простых вещах. Каждая новая загадка, разгаданная ребёнком, становится очередной ступенькой в развитии его мышления и речи...» [Савельева]; «Именно с помощью загадок, пусть даже и не самых сложных, у детей развивается зрительная память, пространственное мышление, восприятие информации на слух» [Роль загадок в развитии ребенка].

Таким образом, фольклорный жанр загадки востребован и активно используется в педагогическом дискурсе, выполняя задачи социализации новых членов общества путем приобщения к значимым реалиям данного социума, а также способствуя развитию образного и логического мышления, развивая внимание и коммуникативные навыки детей.

2.7. Современные и традиционные загадки

Как уже было отмечено выше, начиная со второй половины XX века, фольклорный дискурс претерпевает значительные изменения, что связано с общими историческими и культурными изменениями жизни социума. Загадки, как и другие жанры современного фольклора, представляют собой конгломерат традиционных текстов (созданных до технократизации и информатизации общества) и новых, современных – живущих по правилам фольклора.

Отметим, что на данный момент многие традиционные загадки приобрели статус прецедентных текстов. Например, такие загадки, как «*Зимой и летом – одним цветом* (Ель)»; «*Сидит девица в темнице – коса на улице* (Морковь)» и т.д. Часть традиционных загадок, отображающих реалии старого крестьянского быта, уходят из фонда общеизвестных текстов и становятся достоянием филологов, историков, культурологов («*Сорок гостей / Сорок постель, / Одному гостю / Постели нет* (Бревна и матица)»; «*Стучит, бренчит / Сто коней бежит; / Что есть в околке / Весь хлеб поест* (Мельница)» и т.д.). Однако достаточно

большая часть традиционных загадок продолжает бытовать как в фольклорном дискурсе, так и в других дискурсах наряду с современными текстами. Несмотря на общие функции и принципы миромоделирования – тематические группы, структурные особенности и способ представления одних и тех же реалий действительности несколько отличаются в традиционной и современной загадке.

И традиционные, и современные загадки отображают в своей тематике значимые для социума явления – моделируют ценностную картину мира. Как среди традиционных, так и среди современных загадок, большая часть текстов описывает предметную реальность, окружающую человека. Среди традиционных загадок тексты, описывающие конкретные предметные реалии, составляют около 80-90%, абстрактные (отвлеченные действия, нематериальные понятия) 10-20%. Современные загадки в большей степени, чем традиционные, отображают абстрактные явления, но загадок, посвященных вещным, предметным реалиям больше: 70-75% - предметные реалии; 25-30% - абстрактные. Однако если традиционные загадки представляют предмет чаще всего как самоценный, существующий в мире среди других предметов, то современная загадка в большей степени ориентирована на человека, вокруг потребностей которого существуют предметы окружающего мира. *«Если б встала, До неба достала б (Дорога)»* - традиционная загадка; *«Всем она давно знакома – / Ждет послушно возле дома, / Только выйдешь из ворот – / Куда хочешь поведет (Дорога)»*. Традиционная загадка описывает предмет с позиции его свойств: дорога – что-то такое же длинное и необъятное, как путь до неба. Современная загадка акцентирует внимание на использовании предмета человеком: дорога – это проводник человека, существующий специально для того, чтобы водить его, куда он захочет. Такое смещение восприятия может быть связано с глобальным изменением, происходящим постепенно в мировоззрении человека: изначально человек ощущал себя частью окружающего пространства, существующей на равных основаниях со всеми остальными предметами вокруг него. На данный момент роль человека изменяется, антропоцентричная модель восприятия ставит потребности и желания человека выше окружающих его предметов. Человек – создатель предметов, он находится в центре окружающего его мира. Предметный

мир изображается в современной загадке как существующий ради человека, для выполнения его нужд и потребностей.

Отметим, что антропоцентризм присущ в какой-то степени и традиционным, и современным загадкам, в данном случае мы говорим о тенденции увеличения роли человека в современных текстах. Антропоцентричность современных загадок связана со способом представления реалий, описываемых с позиции их отношения к жизни человека: функция, потребность в предмете и т.д. Назначение предметов реальности заключается в выполнении той или иной задачи по отношению к человеку и его потребностям.

Сопоставление отдельных тематических групп традиционных и современных загадок («дом», «пища и питье», «одежда», «огород», «улица»), бытующих в дискурсе дошкольного образования, показало принципиальное сужение диапазона загадываемых реалий современных загадок относительно традиционных. Отчасти это связано с архаизацией многих явлений, исчезновением самих предметов, представление о которых легло в основу ряда традиционных загадок: волоковое окно, веселка, опара, таган, русская печь и др. Однако наряду с исчезновением одних предметов домашнего обихода появляются новые предметы быта, связанные со стремительным техническим прогрессом, которые становятся объектами для создания новых загадок: бытовая техника, электроника, средства связи и т.д. При этом количество загадок, описывающих предметный мир пространства дома, уменьшается, несмотря на возникновение новых реалий. Так, например, появление пластиковых окон в современных домах не повлекло за собой создание загадок об этом новом типе окон, тогда как раньше (в традиционном обществе) каждый тип окна служил отдельным объектом для создания загадки: волоковое окно, подъемное окно.

Традиционные загадки описывают действительность во всем объеме максимально полного количества деталей и предметов, обслуживающих бытовую жизнь человека. «Крестьянская изба в загадках отражена во всех ее деталях [...] Причем повторений и переключек с другими отделами мало; загадки яркие и оригинальны, в их образы вложено много фантазии. Все в них учтено: и внешний вид, и материал, из которого данная деталь, и функция, и название, и специфика.

Даже сучки и щели в бревнах нашли отражение в загадках» [Митрофанова, 1978, 85]. Существуют загадки, описывающие как целый предмет (*окно / дверь*), так и его детали и части (*оконные рамы, волоковое окно, подъемное окно, оконное стекло, ставни, стекла и щели, узор на окнах / скоба, две двери в сенях, дверные косяки, пята у двери, полог, притолоки, петли и дверь, задвижка, крюк и петля*). Такая принципиальная детализация описываемых реалий связана с сакрализацией домашнего пространства, каждый элемент быта наделяется особой значимостью и ценностью. В частности, окно, как и дверь, в традиционном мире осмыслялось как «граница между своим (домашним) и чужим (внешним) пространством, обеспечивающая связь обитателей дома с внешним миром» [Виноградова, 2004, 534]. Загадки о данных реалиях акцентируют внимание на их пограничном положении в доме человека, например, окно находится одновременно в пространстве дома и в пространстве улицы: «*В избе мерзнет, / А на дворе не мерзнет*» (оконное стекло), – именно эта «пограничность» оказывается основной характеристикой окна в традиционных загадках, поэтому большая часть загадок об оконном стекле строится как противопоставление: «в избе..., а на дворе...».

Сейчас многие реалии, принадлежащие домашнему бытовому пространству, остаются прежними, предметы не изменяются по форме и назначению, но их сакральная ценность теряется, отдельные элементы окон или дверей не воспринимаются как некие значимые детали, обладающие самостоятельной ценностью. Мифологическое мировосприятие уступает место рациональному, категоризация действительности происходит на иных основаниях. Например, элементы окна или двери (порог, рамы, скоба, петли и проч.) не воспринимаются отдельно от самой двери или окна, в текстах загадок исчезает подробная детализация восприятия пространства. Предметы быта наделяются лишь практической функцией: окно не воспринимается как отверстие в «чуждом» пространстве, хранящее дом от враждебных сил, – в современном восприятии данный предмет быта должен служить приспособлением для передачи света и воздуха. В связи со смещением акцентов восприятия, загадки, посвященные окну, репрезентируют такой практически значимый признак предмета, как его прозрачность, позволяющую воспринимать окно как отверстие вовне. «*Какое*

изобретение позволяет смотреть сквозь стены? (Окно)»; «Прозрачные, стеклянные, / И в дом глядят, и на улицу. / Мы в них смотрим / И все-все видим! (Окно)».

Таким образом, при сохранении основных тематических пластов в современной загадке можно видеть смещение акцента с детализированного описания пространства вокруг человека, свойственного традиционной загадке – к обобщенному описанию предметов, при этом в фокусе внимания оказывается функция, практическое назначение предмета.

Наиболее частотным приемом, используемым при формировании традиционной классической загадки, являлась метафора. Загадки-иносказания, в большинстве своем, указывают на предмет, ассоциативно похожий на загаданный объект, и сам принцип ассоциации раскрывается через указанную характеристику предмета. Традиционные загадки чаще всего строятся на основе сопоставления двух реалий через выявление их общего признака. Таким образом, в основе кодирования оказывается тот или иной признак скрытой реалии, который свойственен также второй реалии – замещающему предмету. *«Сто один брат, / Все в один ряд / Вместе связаны стоят (Изгородь)»; «Три брата / За панибрата, / Одним кушаком / Подпоясаны (Изгородь)».* «Сто один брат» / «три брата» – замещающие объекты, «изгородь» – скрытая реалья, общая характеристика – множество составных элементов, объединенных между собой.

Разгадывание традиционной загадки чаще всего представляет собой опознание признака, характерного для скрытой реалии и замещающей ее – и выявление скрытой загаданной реалии. Современные загадки чаще всего представляют собой развернутое описание скрытой реалии или описание целой ситуации, включающей в себя все компоненты, характерные для загаданной реалии, и его функцию. *«Идёт ремонт дороги. / Светофор начальник строгий. / Змейкой место обвязал, / А водителем сказал: / "Не лезь за ограждение - / Получишь повреждение!" (Лента ограждения)».* Эта загадка рисует фактически смысловое поле, организующее понятие «Лента ограждения». Здесь метафора: «Лента ограждения» (скрытая реалья) – «змейка» (предмет-замена), образованная при выявлении общей характеристики – «внешний вид» (длина предмета,

полосатая раскраска), – является лишь одним из компонентов, но не основным звеном в образовании загадки. Загадка поэтапно формирует некое целостное представление о скрытой реалии, актуализируя различные аспекты его восприятия. Место, где находится – автомобильная дорога (*«ремонт дороги», «светофор», «водителям»*). Функция предмета – отграничивать опасное для водителя место дороги (*«не лезь за ограждение – получишь повреждение»*). Описывается целостная ситуация, разворачивающаяся вокруг скрытой реалии: ведутся ремонтные работы, требуется оградить этот участок от автомобилей, что может быть сделано при помощи ленты ограждения. Также одним из указанных признаков реалии оказывается рифма: *«получишь повреждение» / «лента ограждения»*.

Современные загадки часто используют весь игровой потенциал стихотворной формы загадки, в качестве разгадки предлагая слово, подходящее по рифме, что повышает интерес к загадке у адресата. В данном случае рифма позволяет выявить еще одну значимую характеристику загаданной реалии – звуковую оболочку слова, номинирующего скрытую реалию, позволяющую найти ответ на загадку на основе звукового соответствия. Загадки, основанные на рифме номинаций замещающего слова и скрытой реалии, есть и среди традиционных текстов: *«Что не корыстно? (Коромысло)»*. Однако в этих загадках фонетическая близость слов чаще всего является их единственным общим признаком. Особенность таких текстов заключается в фактической однословности вопроса, заключающегося в рифмованном слове (см. Топоров, 1994, 36-37), тогда как в современных загадках это лишь финальный элемент перечисления всех свойств загаданного предмета.

Также среди современных загадок встречаются такие, в которых ответ противоречит подходящему по рифме слову (загадки-обманки): перечисленные признаки предмета наталкивают на один ответ, а рифма – на другой. *«На прививки и уколы / Мамы деток водят в ... (Поликлинику)»*. В загадке названа функция заведения – ставить прививки и уколы. Логический ответ – поликлиника, больница, однако, фонетическое оформление требует подстановку слова «школу». Современные загадки предполагают использование логических подходов для

поиска отгадки. Логический ответ должен предполагать анализ смысловой составляющей: в загадке есть признак, указывающий на функцию, действие, выполняемое в загаданном учреждении, поэтому отгадывающий должен отбросить фонетический признак и назвать ответ, опирающийся на названные факты.

В современных загадках часто наблюдается смешение представления о загаданной реалии и номинации этой реалии. Встречаются как тексты, основанные только на игре слов (автонимические загадки): «*А и Б сидели на трубе, / А упала, Б пропала. / Кто остался на трубе?* (Буква И)» (см. Николаева, 1994, 143-175), так и загадки, включающие признаки, относящиеся к самой номинации скрытого предмета, в ряд других свойств реалии: «*Зимой заклеено оно, / А летом открывается. / Оно кончается на «О» / И так же начинается.* (Окно)», – здесь скрытой реалией оказывается одновременно предмет как таковой (на него указывает характеристика выполняемого действия в первой части загадки) и графическая оболочка слова «окно» (именно она может начинаться или кончаться буквой «о»).

Таким образом, если в традиционной загадке необходимо было либо знать ответ заранее, либо выявить основной признак загаданной реалии, положенный в ее основу, – современная загадка представляет собой максимально полный набор характеристик этой реалии. Очевидно изменение механизма отгадывания современных загадок: необходимо логически соотнести описываемые характеристики загаданной реалии и на основе этого сопоставления получить отгадку. Этот процесс близок к решению задачи, где необходимо суммировать имеющиеся данные и вывести ответ. Происходит постепенная «рационализация» жанра загадки. Востребованным оказывается логический подход к отгадыванию загадок, тогда как при отгадывании традиционных текстов в большей степени было задействовано образное мышление. Данный процесс свидетельствует о большей востребованности логического мышления в современном мире. Метафорическое мышление уступает место метонимическому, основанному на сопоставлении частей и целого.

В современном фольклорном дискурсе существуют одновременно как традиционные, так и современные загадки: востребованность традиционных загадок наряду с современными текстами подтверждает преемственность образного мышления поколений и актуальность используемого ассоциативного ряда. Загадка как фольклорный жанр реагирует на изменения в обществе и адаптируется к нему, что проявляется как на уровне антропоцентричности современных загадок, так и в логике развертывания самой загадки: постепенная смена метафоричности загадки метонимическим принципом, предполагающим набор характеристик загаданной реалии. При этом загадка продолжает отображать значимые для общества предметы и явления и репрезентировать их основные признаки, используя при этом игровую форму. Для разных типов загадок оказываются характерны единые принципы миромоделирования, выражающиеся в способности отображать обобщенное представление о наиболее значимых объектах действительности, актуализируя те или иные их черты. Как традиционные, так и современные загадки бытуют в дискурсе дошкольного образования, выполняя различные задачи, способствуя формированию как образного, так и логического мышления у детей. Миромоделирующие свойства загадки также оказываются востребованы в педагогическом дискурсе.

2.8. Стереотипизация в загадке

2.8.1. Стереотип: к определению понятия

Стереотип как инструмент и объект исследования рассматривается в различных сферах: философии, психологии, социологии, культурологии, литературоведении, лингвистике и др. Каждая дисциплина по-своему трактует данный термин, однако есть общая составляющая, характеризующая стереотип: он всегда отображает схематичное, обобщенное представление о действительности (будь то предмет, явление или тип поведения).

В большинстве случаев стереотип рассматривается как фрагмент культурно-языковой компетенции носителей языка, формирующий символы времени и народа: «Стереотипы – это прежде всего те открытые общие ценности, те знания о мире, которые задают *modus vivendi* и объединяют общество» [Федорова, 2009, 5].

Термин «стереотип» был введен в сферу гуманитарной науки американским публицистом У. Липпманом («Общественное Мнение», 1922). Этим словом он пытался описать метод, с помощью которого общество пытается категоризировать людей. Стереотип рассматривается в его работе как штамп восприятия, основанный на нескольких характеристиках объекта (в работе Липпмана речь идет о стереотипах человека или отдельных групп людей). Исследователь, признавая закономерность механизма стереотипизации как способа экономии познавательных усилий, наделяет стереотип негативной оценкой, рассматривает его в качестве одной из причин межнациональных предрассудков и конфликтов. Стереотип как типизированное восприятие в обществе определенной группы людей (чаще всего выделяемой на основе национального или расового признака) активно исследуется в области социологии и социальной психологии в 40-х годах XX века.

Стереотип становится объектом исследования лингвистики благодаря работам Х.У. Патнэма, изучавшего соотношение значения и референции. Х.У. Патнэм рассматривает соотношение формального значения слова и набора признаков объекта действительности, который необходим рядовому носителю языка для успешной коммуникации. По его мнению, знание научно подтвержденных, необходимых и достаточных условий, которым должен удовлетворять объект, чтобы называться конкретным словом, необходимо только специалистам, а для среднего носителя языка достаточно знать лишь ряд общекультурных сведений, которые позволяют правильно использовать слово в коммуникации. «Для Патнэма значение слова – это инструкция для его правильного употребления в языковом коллективе, включающая как грамматические, так и семантические признаки» [Вилинбахова, 2012]. Семантические признаки, составляющие «обыденное» значение, Х.У. Патнэм определяет словом «стереотип»: «В обыденном употреблении слово “стереотип” выражает общепринятое (часто предумышленное) представление (которое может быть совершенно неточным) о том, на что похож, чем является и как ведет себя X <...> я не касаюсь предумышленных представлений (кроме тех случаев, когда сам язык таков), но меня интересуют общепринятые представления, которые могут

быть неточными» [Патнэм, 1999, 207]. Таким образом, Х.У. Патнэм вводит в лингвистику понятие стереотипа как обобщенного представления об объектах действительности, отображающего ряд признаков этих объектов, которые считаются наиболее показательными в данном языковом коллективе. Стереотипы характеризуют типичных представителей класса объектов и определяют обыденное значение слов. Далее термин «стереотип» начинает активно использоваться в различных областях лингвистики.

В лингвистике нет устоявшегося определения термина «стереотип», в зависимости от задач исследования выделяют различные подходы к пониманию стереотипа (Ж.-К. Анскомбр, Е. Бартминьский, Е.Л. Березович, Р.В. Гиббс и Н. МакКаррелл, А.В. Головачева, Н.Л. Дмитриева, Ж. Клебер, М.М. Коровкин, М.П. Котюрова, Н.М. Разинкина, Б. Фарден и др.).

В зарубежных исследованиях развивается идея объяснения механизма ассоциативной метафоры через стереотипное представление о реалиях. Французский лингвист Б. Фраден предполагает, что одним из типов связи между двумя языковыми выражениями является вхождение референта одного в стереотип другого. Последователь Фрадена Ж. Клебер развивает «стереотипический» подход к ассоциативной анафоре. Представление о стереотипе в данных работах близко пониманию Х.У. Патнэма. Стереотип – некий образ предмета, отображенный в сознании людей, характеризующийся набором характеристик, приписываемых предмету общественным мнением, культурой и т.д. Восприятие окружающего мира обыденным сознанием основано на ассоциативных связях, порождаемых стереотипными свойствами предметов. Ряд исследователей, основываясь на концепции Х.У. Патнэма, рассматривает собственно языковое оформление стереотипа.

Понятие «языковой стереотип» исследует польский этнолингвист Е. Бартминьский. В его концепции стереотип определяется как «субъективно детерминированное представление о предмете, которое охватывает как описательные, так и оценочные признаки, а также является результатом интерпретации действительности в пределах социальных познавательных моделей» [Бартминьский, 2005, 189]. Исследователь говорит о зональном

распределении стереотипных признаков объектов: от ядерных, до периферийных. Стереотипный комплекс при этом оказывается открытой структурой.

Ежи Бартминьский впервые обращает внимание на роль субъекта, для которого существует стереотип, и отмечает, что полная запись элементарной стереотипной мысли содержит две части: то, о чем идет речь, и то, кто говорит (например: «*Поляки считают, что типичные (по мнению поляков) французы — остроумные*»). Исследователь вводит понятие «профилирование стереотипа», связанное с разными ситуациями, в которых выступает описываемый объект. Например, «*конь влюбленного юноши*», «*конь солдата*» и «*конь хозяина*», представляют разные профили стереотипа *конь*.

Все эти исследования основываются на двустороннем характере стереотипа, имеющего ментальную и языковую составляющую.

В отечественной лингвистике понятие стереотипа также по-разному интерпретируется в различных направлениях науки. Так, можно выделить три основных подхода к данному понятию: лингвокультурологическое, когнитивное и этнолингвистическое.

В *лингвокультурологических* исследованиях (Н.А. Алефиренко, М.П. Котюрова, Ю.Е. Прохоров, В.А. Рыжков, В.Н. Телия) под стереотипом чаще всего понимается стандартизированное представление о реалиях, обладающее социокультурной значимостью и имеющее выражение в речевых и языковых единицах: «Языковая стереотипизация представляется как постепенное "заполнение" компонентов моделей смыслов комплексами (преимущественно словосочетаниями) языковых единиц, наиболее пригодными для этой цели» [Котюрова, 2003, 398]. При таком подходе акцент делается на исследовании устойчивых языковых конструкций, штампов речи, клише, обусловленных социокультурными особенностями функционирования.

В рамках *этнолингвистического* подхода стереотип часто рассматривается как некий образец, схема поведения человека, основанная на типизированных этнических и расовых особенностях (А.К. Байбурин, В.Б. Кашкин и Е.М. Смоленцева, Л.П. Крысин и др.). В основу московской этнолингвистической школы легли исследования Е. Бартминьского, она разрабатывает вопросы

изучения стереотипа как явления, которое принадлежит «языку культуры», в связи с чем объектом исследования становится семантика знака в языке культуры, связь языковых и внеязыковых стереотипов. При таком подходе понятие стереотипа оказывается в сфере не столько лингвистической, сколько культурологической, этнопсихологической и этносоциологической: «Под стереотипами поведения понимаются устойчивые, регулярно повторяющиеся формы поведения. Это своего рода штампы, шаблоны, образцы поведения, принятые в той или иной культуре» [Байбурин, 1985, 3]. Система стереотипных представлений о чем-либо рассматривается как система ментального порядка, характеризующаяся упорядоченностью и избирательностью относительно многообразия объективной действительности: «Хранение, передача и аккумуляция социальной информации предполагает ее упорядочивание, во-первых, и отбор наиболее значимых фрагментов – во-вторых. На выполнение этих функций и ориентирован механизм стереотипизации. С его помощью накапливаемая информация представляет не просто сумму полезных знаний, но определенным образом организованный опыт, который благодаря наличию структуры может быть передан во времени. При этом «коллективная память», видимо, тоже имеет свои пределы. Она не может включать весь опыт. Стереотипизация наиболее значимой информации позволяет не только осуществлять отбор, но и сохранять ее рабочий объем в условиях постоянного обновления» [Байбурин, 1985, 7-21].

Многие российские языковеды, в частности В. Елистратов, подчеркивают беспрекословную схожесть между стереотипами и традициями, мифами, ритуальной символикой, укорененным общественным сознанием, обычаями и моральными взглядами.

Таким образом, стереотип может быть представлен как ментальный конструкт, служащий средством категоризации и хранения накопленного опыта. При этом акцент делается на поведенческих моделях, обусловленных этническими и культурологическими особенностями.

В *когнитивной* лингвистике термин «стереотип» обозначает, в первую очередь, единицу ментального уровня, способ категоризации действительности, при этом языковое выражение стереотипа не является его принципиально

значимой характеристикой, в словаре когнитивных терминов стереотип определяется как «форма обработки информации и состояния знаний» [Woods цит. по Кубряковой, 1997, 177]. При таком подходе стереотип рассматривается как ментальная единица, являющаяся способом восприятия и хранения информации о фрагменте языковой картины мира, отображающая некую общепринятую, типовую для данного социума модель восприятия того или иного явления действительности.

Нашей задачей является реконструкция фрагмента фольклорной картины мира, реперезентированного в загадке. В качестве инструмента этой реконструкции мы используем понятие «стереотип», понимаемый нами как ментальная единица, служащая способом категоризации информации о мире. Языковое воплощение является формой отображения стереотипа, однако в фокусе внимания оказывается именно модель представления знаний, исследуемая на основе анализа языковых единиц. В данной работе мы будем понимать **стереотип**, вслед за М.О. Абдрашитовой, как **«коллективное видение какой-либо реалии действительности в совокупности ее типичных характеристик, имеющее устойчивое языковое воплощение»** [Абдрашитова, 2012, 59]. Данная единица категоризации действительности оказывается наиболее подходящей и показательной для анализа загадки, что связано со спецификой этого жанра.

При таком подходе стереотип оказывается в одном ряду с терминами «концепт», «фрейм» и «понятие».

2.8.2. Стереотип и смежные понятия

В современной лингвистике нет единой трактовки термина «концепт» (А.П. Бабушкин, В.И. Карасик, Е.С. Кубрякова, Г.Г. Слышкин, и др.). В лингвистику термин был введен С.А. Аскольдовым, понимавшим под концептом максимальный потенциал значения слова, включающий его коннотативную оставляющую [Аскольдов, 1997]. При этом подходе предполагается, что концепт существует для каждого словарного значения.

На данный момент можно выделить два основных подхода к исследованию концепта: *когнитивный* и *лингвокультурологический*. *Когнитивный* подход

предполагает акцентуацию на ментальной природе концепта (Е.С. Кубрякова, З.Д. Попова, И.А. Стернин и др.). При таком подходе термин концепт употребляется в значении ментальная единица, единица хранения информации, «квант структурированного знания» (З.Д. Попова, И.А. Стернин): «Концепт – термин, служащий объяснению единиц ментальных или психических ресурсов нашего сознания и той информационной структуры, которая отражает знание и опыт человека; оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга (*lingua mentalis*), всей картины мира, отраженной в человеческой психике» [Краткий словарь когнитивных терминов, 1996, 90]. *Лингвокультурологический* подход предполагает рассмотрение концепта как культурно и ценностно нагруженной ментальной единицы, прежде всего, осуществляющей взаимодействие языка и культуры в сознании человека (Г.Г. Слышкин, Ю.С. Степанов и др.)

Различные подходы к пониманию термина дополняют это понимание, но не противоречат друг другу. Концепт представляется единицей ментального характера, включающей наиболее широкое представление о предмете или реалии: от понятийной до ценностной, образной и культурной составляющих. Концепт также может быть рассмотрен как инструмент исследования подобных когнитивных моделей.

При исследовании единиц ментальной категоризации действительности в лингвистике также используется понятие «фрейма» (А.Н. Баранов, С.А. Жаботинский, М.Л. Макаров и др.). Данный термин пришел из области моделирования искусственного интеллекта (М. Минский), где определялся как *структура знания, служащая описанию стереотипных ситуаций* [Минский, 1979] и использовался в сфере решения проблем понимания и распознавания ситуаций.

В лингвистику термин «фрейм» был введен благодаря работам Ч. Филлмора, заложившим основы фреймовой семантики. Ч. Филлмор рассматривал фрейм как единицу репрезентации знания, позволяющую исследовать связь между языковыми выражениями и информацией о ситуациях, описываемых этими выражениями. Основными характеристиками фрейма оказывается иерархическая

структура единицы хранения информации о ситуациях в сознании человека и связь этой единицы с конкретными языковыми средствами выражения.

В отечественной лингвистике термин «фрейм» как способ репрезентации знаний оказался близок понятию «концепт». Эти термины по-разному соотносятся в работах исследователей различных направлений лингвистики. При *когнитивном* подходе фрейм часто рассматривается как тип концепта, характеризующийся динамической природой и иерархической структурой хранения данных (А.П. Бабушкин, Н.Н. Болдырев, З.Д. Попова, И.А. Стернин): «Фрейм – мыслимый в целостности его составных частей многокомпонентный концепт, объемное представление, некоторая совокупность стандартных знаний о предмете или явлении» [Попова, Стернин, 2007, 84]. При *лингвокультурологическом* подходе фрейм выступает в роли каркаса концепта, некоей структуры данных. Это представление базируется на определении фрейма Т.А. ванн Дейком, понимавшим под ним «единицу знаний, которая организована вокруг некоего концепта и содержит данные о существенном, типичном, возможном для этого концепта в рамках определенной структуры» [Дейк ван Т., 1988].

Исследование фрейма, как и концепта, позволяет реконструировать фрагмент языковой картины мира. Термин «фрейм» чаще применяется при исследовании динамических единиц, некоторых ситуаций, включающих в свою структуру ряд последовательных действий. При этом понятие концепта и фрейма при разных подходах в исследовании оказываются в различных отношениях между собой: наполненность и объем понятий неоднозначны.

Стереотип также является ментальной единицей, отображающей принципы категоризации действительности. Его особенность заключается в более узкой направленности, чем у концепта или фрейма. Стереотип отображает образ реальности, характеризующийся обобщенностью, типичностью признаков, отображающий усредненный взгляд на предметы и реалии действительности: «*В стереотипе отражается стихийно сформировавшееся усредненное представление о предметах и явлениях окружающего мира*» [Абдрашитова, 2012, 54]. В данном случае, принципиальным оказывается типизированность, схематичность

восприятия реалий в соответствии с устоявшимися нормами традиционного социума.

Например, концепт «дом» будет отображать максимально широкую сферу характеристик реалии: от прямого значения: жилище, строение – до всех переносных и коннотативных значений, составляющих эту единицу. Данный концепт является одним из базовых концептов русской языковой картины мира (Б.Г. Глозман, В.В. Иванов, Е.А. Потураева, Ю.С. Степанов, В.Н. Топоров и др.). Он связан с представлениями о «своем» и «чужом» пространстве, организует пространственное представление человека в целом. Концепт «дом» характеризуется очень широким полем ассоциаций и характеристик, образующих его ядро и периферию: «Концепт «дом» включает в себя несколько смысловых граней, основными из них являются внешний аспект строения (дом – это здание) и группировки людей по внутренним основаниям (дом – это семья, дом – это нация)...» [Потураева, 2010, 61]. Фрейм является обобщенной моделью организации культурного знания вокруг данного концепта, он организует его: «Анализ концепта «дом», репрезентуемого через ФЕ [фразеологические единицы] (кроме пословиц) русского языка» приводятся примеры ФЕ на уровне словосочетаний и выстраивается их тематическая типология, составляющая фрейм «дом»: 1. Дом и его обитатели; 2. Дом-учреждение; 3. Психологическое состояние человека: не все дома у кого-либо. [Глозман, 2010, 9]. То есть фрейм – это способ организации концепта. Стереотип «дом» актуализирует только ряд признаков из общей структуры концепта, отображает обобщенное представление о реалии: дом – место жизни человека, обладает значимостью, ценностью для людей, характеризуется наличием постоянных структурных элементов: стены, окна, двери и т.д.

Общекультурное стереотипное представление о «доме» будет включать в свою структуру свойства, воспринимающиеся как наиболее значимые для всех представителей данного социума: *«Вот строят дом, материал завозят, распиливают доски, делают полы, крышу, стены...»* (Протоиерей Димитрий Смирнов. Проповеди (1984-1989)). Дом – то, что можно сделать из составных элементов – построить. *«Если большинство горшечных растений необходимо*

убирать в дом до первых заморозков, то миниатюрное деревце граната (...) справится даже с небольшим морозцем» (статья журнала «Сад своими руками»). Дом обладает свойством – тепло, способностью служить защитой от заморозка. *«Жилье идеолога и основателя бюро ВЮ-architects Ивана Овчинникова сложно назвать дачей — это полноценный дом на 25 квадратных метрах»* (рекламно-информационная статья о модульных домах). Дом – просторное помещение. Стереотипное представление о доме включает в себя ряд типизированных характеристик: наличие составных компонентов, рукотворность, тепло, просторные размеры, способность воздействовать на человека – создавать ощущение уюта и т.д.

Способность стереотипа отображать наиболее существенные, типичные свойства реалии сближает эту единицу с понятием. Термин «понятие» понимается нами как «мысль, отражающая в обобщённой форме предметы и явления действительности посредством фиксации их свойств и отношений; последние (свойства и отношения) выступают в понятии как общие и специфические признаки, соотнесённые с классами предметов и явлений» [Степанов, 1990]. Одним из отличий понятия от стереотипа является конвенциональный характер этой единицы, характеризующей научный способ познания мира: «понятия – то, о чем люди договариваются, их люди конструируют для того, чтобы “иметь общий язык” при обсуждении проблем» [Демьянков, 2001, 45]. «Оно возникает на основе выделения и осмысления существенных характеристик предметов и явлений, в результате постепенного отвлечения от их второстепенных, индивидуальных признаков, т.е. в результате теоретического познания». [Болдырев, 2002, 24]. Стереотип существует в обыденном сознании и может быть реконструирован исследователем для выявления особенностей ЯКМ

Другим существенным отличием понятия от стереотипа является организация структуры этих единиц. Понятие может быть представлено как поле, включающее общие и специфические признаки реалии. Стереотип может быть представлен как набор фасет, каждая из которых актуализирует значимый аспект стереотипного восприятия реалии. Вслед за А. Вежбицкой (1985) и Е. Бартминьским (1995) мы понимаем под фасетой структурный компонент

стереотипа и определяем **фасету** как **«аспект в изображении образа, закрепленного в стереотипе, значимый в сознании членов фольклорного коллектива»** [Абдрашитова, 2012, 60]. Набор таких аспектов в описании разных стереотипов может быть различным, анализ типа актуализированных фасет является частью анализа когнитивной категоризации того или иного фрагмента действительности: «Порядок следования фасет является не свободным, а вытекает из внутренней логики понятия, и поэтому схема дефиниции является одновременно гипотезой о когнитивной структуре понятия» [Вежбицка, 2005]. *«Богатырь стоит / Черепицей крыт. / Зимой трубку курит / Летом с ветром балагурит. (Дом)»* (загадка). Стереотип «дом» в данном тексте представлен фасетами: *внешний вид* («богатырь стоит» - большие размеры), *составные элементы* (черепица как часть дома), *действие*, производимое предметом («трубку курит» - дым идет из трубы дома, «с ветром балагурит» - возможно, звуки, издаваемые трубой от ветра).

В данной работе набор фасет, репрезентирующих стереотипы в жанре загадки, основывается на структуре стереотипа, представленной в исследованиях М.О. Абдрашитовой, Е. Бартминьского, А. Вежбицкой, а также дополняется фасетами, обусловленными спецификой текстов: *внешний вид*, *структурные элементы*, *локус* (местоположение), *функция* (действие предмета), *материал*, *воздействие на человека*, *эмоциональная потребность человека в предмете*, *номенклатурное обозначение*.

Стереотип, как инструмент реконструкции языковой картины мира, позволяет выявить ментальные единицы, характерные для любого носителя культуры. В данном случае мы говорим об *общекультурном стереотипе*. Общекультурный стереотип может быть представлен дискурсивными вариантами стереотипа, обусловленными особенностями дискурсивной картины мира.

2.8.3. Стереотип в фольклорном дискурсе

Коммуникативные условия речевой деятельности влияют на различную акцентуацию характеристик отображаемого стереотипа. Например, стереотип «дом» по-разному представлен в различных дискурсах, в соответствии со

спецификой данных дискурсов на первый план выдвигаются различные характеристики общекультурного стереотипа. Так, например, рекламный дискурс направлен, в первую очередь, на побуждение человека к активным действиям в отношении услуг или товаров. Представление о доме в текстах рекламы, в первую очередь, основано на отображении творческой деятельности человека по отношению к реалии: дом можно строить, обустраивать, создавать уют и т.д.: *«Мы проектируем и строим дома для вас»; «Для создания уютной атмосферы в Вашем жилище мы предлагаем бытовые товары для дома высокого качества»; «Мы рады быть одними из первых, кто может помочь Вам наполнить свой дом яркими, красивыми и полезными вещами»; «Торговый дом «Лазурит» реализует высококачественную мебель, подходящую для обустройства всего жилого пространства дома».* Представление о доме в этих текстах основано на активной роли человека в его создании: *проектируем и строим дом, для создания атмосферы в жилище, наполнить свой дом вещами, обустройство жилого пространства дома.* Дом является жилищем человека, неотъемлемой частью его жизни: используется оценочная лексика, описывающая сам дом или предметы, его наполняющие: *уютный, высокое качество, яркий, полезный, красивый.* При этом акцент делается на прагматической стороне, на функции дома, который служит жилищем человека, способствует созданию хорошего самочувствия, настроения и т.д.: *«Большинство людей хотят сегодня иметь тёплый и комфортный дом. Собственное жильё – признак достатка и личного успеха. Как и любая одежда, дом должен быть уютным, красивым и практичным».* Стереотип «дом» в рекламном дискурсе представлен фасетами: *функция* (лексемы *комфортный, практичный*), *внешний вид* (лексемы *красивый*), *внутренне ощущение* человека (*уютный*), *составные элементы* (дом как система комнат, жилого / нежилого пространства и т.д.). Также значение придается статусу человека, обладающего домом, такой человек наделяется соответствующими характеристиками: *признак достатка и личного успеха.* Данный стереотип обусловлен как общекультурными представлениями о пространстве дома, так и дискурсивными особенностями: рекламный дискурс ориентирован на психологическое воздействие, которое, в конечном счете, должно привести к продаже товара или предоставлению платных

услуг, то есть к активным действиям человека по отношению к описываемой реалии.

Специфика фольклорного дискурса связана с передачей последующим поколениям опыта всего народа, лежащего в основе традиционной культуры: представлений о мире, знаний наиболее важных свойств окружающей действительности, моделей поведения человека в мире и т.д. Данная направленность на передачу наиболее принципиальных знаний о реальности обусловила использование методологии реконструкции стереотипов, передающих обобщенное представление о реальности. ФКМ оказывается свойственен механизм стереотипизации знаний, выявляющий наиболее значимые фрагменты информации о мире, которые могут быть переданы в качестве коллективного опыта следующим поколениям. «Хранение, передача и аккумуляция социальной информации предполагает ее упорядочивание, во-первых, и отбор наиболее значимых фрагментов – во-вторых. На выполнение этих функций и ориентирован механизм стереотипизации. С его помощью накапливаемая информация представляет не просто сумму полезных знаний, но определенным образом организованный опыт, который благодаря наличию структуры может быть передан во времени» [Байбурин, 1985, 7-21].

Фольклорный стереотип «дом» также отображает представление о важности и ценности реалии, однако на первый план выходит ее роль в объединении людей, центре семейного очага, чего фактически нет в рекламном дискурсе, где дом – объект приложения сил человека. Фольклорный стереотип не актуализирует представление о центральной роли человека в отношении описываемой реалии. В традиционной картине мира человек включается в систему предметного мира «на равных» с остальными ее «компонентами». «Понятие дом включает в себя представления не только о жилище человека, но и о семье, о народе, о связи поколений, о единстве, о труде и отдыхе, т.е. охватывает всю сферу бытования человека. Дом являет собой модель мира, соединяющую бытовое и сакральное, выстраивающую отношение человека к социуму и к самому себе, выполняющую функцию этической, эстетической оценки действительности» [Житникова, 2006, 7]; «Дом противопоставлен внешнему миру и потому является объектом

разнообразных магических ритуалов, совершаемых для его защиты и ограждения от злых сил» [Плотникова 2004, 116-120]. *«У меня жена ох красавица / Ждет меня домой ждет печалится. / Я вернусь домой на закате дня / Обниму жену, напою коня»* (лирическая песня). Дом – пристанище, куда необходимо вернуться («я вернусь домой»), дом связан с понятием семьи (дома ждет жена). *«Матерь Божия, вспомни свой дом, / Где Ты родилась, где жила-почивала. / По утрам с молитвою вставала. / Где ела, где пила, где знаменья ждала. / Благослови мой дом во спасение / От всякой скверной порчи на избавление...»* (заговор). Дом как место, в котором протекает основная жизнь человека: рождение, сон, еда, питье. Дом это кров, сакральное место, наделяемое покровительством высших сил (Богородица). *«Судят квартирного вора. В зал суда заходит потерпевший, видит подсудимого, бросается к нему, падает на колени и кричит: — Расскажи! Ради бога, расскажи! Я буду просить, чтоб тебя помиловали, только расскажи!!! — Как тебе удалось пробраться в дом, не разбудив мою жену?!»* (анекдот). Дом – защищенное место, «свое» пространство, туда сложно попасть «чужому» (проснется жена), за нарушение границ дома полагается наказание (суд над квартирным вором). *«Дома и стены помогают»* (пословица); *«Семья сильна, когда над ней крыша одна»* (пословица). *«Была у меня избёнка лубяная, а у лисы ледяная, попросилась она ко мне, да меня и выгнала»* (сказка о животных). Фольклорный стереотип «дом» актуализирует различные фасы: *внутреннее отношение, потребность* человека к реалии («вернусь домой», «благослови мой дом»), *составные элементы (стены, крыша), материал («избенка лубяная, а у лисы ледяная»)* функция (место жизни человека).

Фольклорный стереотип является вариантом общекультурного стереотипа, выделяющим те свойства реалий, которые оказывались наиболее значимыми для традиционной культуры, опирающейся во многом на мифологическое мировосприятие. Различные жанры фольклора, в свою очередь, по-разному репрезентируют фольклорный стереотип.

2.8.4. Стереотип в загадке.

Стереотипность отображения реалий предметного мира свойственна жанру загадки. Дидактическая функция этого жанра заключается в способности отображать и формировать определенное представление о предметном мире, свойственное ФКМ. Можно говорить о способности загадки отображать стереотип восприятия реалий окружающего мира, основанный на субъективно-значимых чертах этих реалий для участника фольклорного дискурса. При этом использование загадки в качестве способа познания действительности влечет за собой естественное формирование стереотипного представления о тех или иных фрагментах реальности у познающих. «Снежная долина / От снега заслонила, / В каждом доме этот полог / Простыней висит над полом... (Потолок)». Загадка о потолке акцентирует внимание адресата на ряде свойств, характерных для этого предмета: белый цвет и большая протяженность («снежная долина, простыней висит»), способность защищать / служить преградой («от снега заслонила»), обязательная принадлежность к дому («в каждом доме»), расположение «сверху» («полог, висит над полом»). У адресата складывается определенный образ «потолка» как предмета. При этом на первый план выступают не все признаки реалии, а лишь те, которые оказались наиболее типичными, легко узнаваемыми в отношении предмета: цвет, размер, функция, расположение. В тексте загадки отображается стереотипный образ предмета, охватывающий ряд признаков, в которые, во-первых, не входят менее показательные для этого предмета характеристики (например, материал, из которого может состоять потолок), во-вторых, указанные признаки могут быть свойственны не всем конкретным реалиям, входящим в группу предметов, понимаемых под «потолком» (потолок может быть очень небольшим по размеру или не белого цвета). Таким образом, загадка как жанр отображает стереотипное представление о реалии, акцентируя внимание на ее наиболее типичных свойствах. Специфика фольклорного стереотипа в загадке заключается в предметной направленности выделяемых характеристик реалии.

Система загадок направлена, прежде всего, на отображение вещного, предметного мира в совокупности всех значимых характеристик реалий,

окружающих человека. Жанр загадки в меньшей степени ориентирован на абстракции, выявляя чаще всего характеристики реалий, непосредственно воспринимаемые рецепторами человека: внешний вид, положение в пространстве, издаваемые предметом звуки / запахи, а также действие, совершаемое предметом или при его помощи / участии. Чувства и эмоции человека, связанные с предметными реалиями, редко находят прямое отражение в загадках. Для стереотипа, репрезентированного в загадке, оказывается характерен определенный набор фасет, в некоторой степени закрепленный за стереотипом в этом жанре: *внешний вид* предмета, *составляющие структурные элементы* предмета, выполняемое им *действие (функция)*, *местоположение (локус)* и *материал*, из которого предмет состоит, *воздействие предмета на человека*. «*Стоэтажный Богатырь / В высоту растёт и вширь. / Улиць руки вдаль раскинул / Облакам подставил спину. / На ладонях площадей / Держит тысячи людей* (Город)». В данном случае стереотип «город» выстраивается посредством актуализации фасет *внешний вид* («*стоэтажный Богатырь в высоту растёт и в ширь*» – размеры реалии), *составные элементы* («*улицы-руки*», «*ладони площадей*») и *функция* реалии («*держит тысячи людей*»).

Однако набор фасет может дополняться фасетами, характеризующими абстрактные свойства предмета. «*В озорные три струны / все в России влюблены* (Балалайка)». В этой загадке стереотипный образ предмета строится как при актуализации вещного, визуально наблюдаемого признака – фасета *составные элементы* предмета («*три струны*»), так и при помощи фасеты, отображающей эмоциональное отношение к предмету – фасеты *значимости* («*все в России влюблены*»). В данном тексте речь идет не только о самом по себе предмете – музыкальном инструменте, но и о его символической наполненности, включенности в так называемые неофициальные символы России. Частичное обращение к несвойственной для жанра загадки сфере описания абстрактного явления повлекло за собой изменение в структуре репрезентированного в загадке стереотипа. Ряд загадок, отображающий собственно абстрактные понятия, характеризует загаданную реалию не внешними признаками, а с позиции ее эмоционального восприятия человеком. «*Уважаемый в округе, / За огромные*

заслуги, / Управляет нашим краем, / Мы его в лицо все знаем (Губернатор)». В данной загадке в центре оказывается должность человека, а не предмет быта. Поэтому набор фасет, составляющих стереотипное представление о реалии, будет отличен от фасет, свойственных большинству стереотипных образов загадки. На первом плане оказывается фасета *значимости* реалии для человека, причем эта значимость репрезентируется с различных позиций: эмоциональное отношение к «губернатору» («*уважаемый в округе*»), ментальная составляющая, указывающая на важность реалии для адресата текста / человека вообще («*мы его в лицо все знаем*»). При этом также присутствует фасета *функция / действие* «предмета» («*управляет нашим краем*»). Таким образом, фасетное наполнение фольклорного стереотипа в загадке оказывается зависимым от тематики загадки. При существовании определенного набора наиболее типичных фасет стереотипа, их ряд расширяется при описании абстрактных реалий. Данные различия, чаще всего, связаны с типом загадки: традиционные загадки в большей степени охватывают вещные признаки материальных предметов, современные – начинают описывать сферы, не входившие в круг описания загадки ранее.

Репрезентация признаков реалии в загадке может быть представлена двумя способами: фасеты стереотипа в загадке могут называть признак прямо и опосредованно. Указывается либо признак самой загаданной реалии, либо признак предмета, его замещающего. Прямое указание на признаки предмета в большей степени свойственно современным загадкам, тогда как традиционные чаще актуализируют признаки опосредованно, характеризуя предмет-замену: «*Закутан ребенок в сто пеленок. (Капуста)*». Фасета *внешний вид* (сто пеленок) представлена опосредованно через художественную метафору (пеленки – листья капусты). «*Прежде чем его мы съели, Все наплакаться успели (Лук)*». Фасета *функция* предмета представлена прямо («*его (лук) мы съели*»); так же прямо представлена фасета *воздействие на человека* («*наплакаться успели*»).

Различные типы загадок обладают общими принципами миромоделирования: они способны отображать обобщенный взгляд на действительность, выявлять наиболее типичные черты реалий. Таким образом, осуществляется одна из основных функций фольклора: передача коллективного

опыта. Однако в современных загадках частично расширяется сфера отображения, создаются тексты загадок, описывающие абстрактные явления и символы. Это влечет за собой изменение на уровне состава фасет, формирующих стереотип в жанре загадки. Также несколько меняются акценты в репрезентации одних и тех же реалий действительности: для традиционной загадки оказывается свойственен опосредованный способ репрезентации признака, тогда как современная загадка в большей степени направлена на прямое отображение характеристики.

Фасетный анализ представления стереотипов предметных реалий позволяет рассмотреть динамику восприятия объектов предметного мира, зафиксированную в картине мира загадок, бытующих в дискурсе дошкольного образования.

2.8.5. Стереотипизация «своего» пространства в загадке ДДО

Тексты загадок, используемых в ДДО, отображают широкий круг реалий окружающего мира. Данные загадки можно разделить на тематические группы, связанные с различными сферами предметной действительности. Дискурс дошкольного образования включает тематические пласты загадок, описывающие наиболее значимые для социума области реальности: растения (15-20 %), явления природы (20%), животные и птицы (15-25 %), жилище и быт человека (14-20 %), сфера деятельности человека (письмо и чтение (4 %), спорт (3 %), транспорт (2 %), профессии (1 %)) и т.д. Наиболее актуальны оказываются сферы, касающиеся природной жизни, однако человеческая деятельность описывается в трети всех текстов загадок, бытующих в ДДО.

Пространственная категория представлена как загадками об артефактах (жилище человека, быт), так и загадками о натурфактах (например, тема, касающаяся пространства огорода чаще всего раскрывается в загадках об овощах и фруктах (растения); также сюда относятся природные пространственные координаты – речка, лес, поле и т.д.) Пространство является важнейшей категорией восприятия реальности, что отображается в системе загадок об отдельных пространственных уровнях и их компонентах (дом, двор / огород, улица, город / деревня и т.д.).

Пространство является одной из фундаментальных категорий действительности и изучается как естественными (Л.Б. Баженов, С.П. Королев, К.Е. Морозов, А. Пуанкаре, М.С. Слуцкий, П. Халмош, А. Эйнштейн и др.), так и гуманитарными (Н.А. Бердяев, В.И. Карасик, М.Ю. Лотман, С.Л. Рубинштейн, В.Н. Топоров, Е.С. Яковлева и др.) дисциплинами. В лингвистических науках пространственная категория становится объектом изучения когнитивной лингвистики, лингвистики текста, грамматики текста, филологического анализа текста и т.д. Когнитивная лингвистика рассматривает пространство как базовую категорию восприятия человека. Самоощущение человека, его поведение и мировосприятие зависит от когнитивных моделей пространственной структуры. Пространство как компонент языковой картины мира человека разрабатывается в работах разных лингвистов: Л.Г. Гынгазова, Л.П. Дронова, В.А. Маслова, Р.Н. Порядина, Т.В. Цивьян, Ю.А. Эмер, Е.С. Яковлева и др.

Исследователи отмечают связь пространственного восприятия с универсальными оппозициями «свой / чужой», «внутренний / внешний»: «Мир, подвергающийся рефлексии, небезразличный для человека, предстает в предметных и абстрактных образах как пространство, членимое по признаку ‘свой / чужой’ и возводимое к моделям “ближний — дальний”, “внутренний — внешний”» [Порядина, 2007, 57-68]. Эти оппозиции организуют пространственную матрицу восприятия отдельных реалий, положение каждой из которых определяется соотношением с другими реалиями и человеком. «Субъектная ориентированность пространства определяет характер его восприятия в координатах оппозиции “своё — чужое”. Естественная категория свойственности — чуждости признаётся исследователями ментальным конструктом высшего порядка, упорядочивающим как чувственно воспринимаемые, так и когнитивно обусловленные объекты» [Гынгазова, 2007, 88-89]. Выражение пространственных показателей может быть опосредованным, через обращение к предметам окружения человека, связанным с системой пространственных координат [Цивьян, 1973, 16].

Формирование пространственного мировосприятия оказывается в ряду первостепенных задач ДДО. Как в традиционном, так и в современном обществе

значима тема пространства, оцениваемого человеком как «свое», освоенное, безопасное. В ДДО бытует большое количество как традиционных, так и современных текстов загадок, описывающих пространственные показатели действительности.

В традиционных загадках, используемых ДДО, особое место уделяется описанию дома, избы, со всеми бытовыми предметами, наполняющими домашнее пространство (около 35-40% традиционных текстов, посвященных домашнему пространству). Центральное место среди загадок о жилище занимают тексты, описывающие **элементы жилища как целого объекта** (пол, потолок, ставни, двери, порог и т.д.); **отопление и освещение, внутреннее убранство дома** (мебель, печь и т.д.); **кухонная утварь**.

Среди современных загадок дискурса дошкольного образования также существует достаточно много текстов, описывающих пространство дома, квартиры, однако их количество значительно меньше относительно всего корпуса загадок (15-20%). Сама сфера бытовых повседневных предметов претерпела значительные изменения со второй половины XX века, что сказалось на восприятии предметного мира в сознании человека. Тематические пласты загадок современного и традиционного происхождения, описывающих предметный мир домашнего пространства, несколько разнятся. Для современных загадок характерна менее подробная категоризация предметной сферы, однако также можно выделить такие тематические пласты, как **элементы жилища** (пол, потолок, двери, окно, балкон), **посуда** (кухонная утварь), **бытовая и не бытовая электроника, предметы повседневного пользования, мебель, детские игрушки**.

И среди традиционных, и среди современных загадок центральное место в описании «своего» пространства занимает жилище человека, его дом. Мифологическое сознание наделяет образ дома архетипическими чертами убежища от «чуждых» сил. Понятия «дом» и «двор» оказываются определяющими для координации человека в пространстве. «Стратегия поведения строилась принципиально различно, в зависимости от того, находился человек дома или вне его пределов. Жилище имело особое, структурообразующее значение для

выработки традиционных схем пространства. Наконец, жилище – квинтэссенция освоенного человеком мира» [Байбурин, 2005, 3]. В традиционной картине мира пространство мыслится как «совокупность концентрических кругов, при этом в самом центре находится человек и его ближайшее окружение <...> степень «чужести» возрастает по мере удаления от центра, «свое» (культурное) пространство через ряд границ (забор, околица, река и т.п.) переходит в «чужое» (природное), которое в свою очередь граничит или отождествляется с потусторонним миром» [Белова, 2004, 581-582]. Степень «освоенности» пространства постепенно уменьшается от дома к лесу.

Представление о пространстве дома и двора связано с одной из самых древних мифологических оппозиций представления о пространстве: оппозиции «внутреннее / внешнее» (отсылающей к семантической оппозиции «свое / чужое»). Это членение пространства проявляется и в текстах загадок. Так, при иносказательном именовании печки, занимающей важнейшее место в пространственной организации избы, в качестве замещающей реалии нередко выступает мать (центральный образ родственных отношений): «*Мать толста, / Дочь красна, / Сын (внук) храбер, / В поднебесье ушел* (Печь, огонь, дым)». Образ женского начала, дающего жизнь, не случайно соотнесен с печью – именно печка во многом обеспечивает существование дома, его жизнь. Характеристики скрытых и замещающих реалий наделены положительной оценкой: «*толста*», «*красна*», «*храбер*».

При описании реалий, более отдаленных от пространства дома, используются образы со сниженной оценкой, могут включаться указания на негативные качества скрытой реалии: «*На Павловском, / На Романовском, / Билася коза с козлом, / Помутилася вода с песком, / Кони затопали, Медведь заревел* (Водяная мельница)». Реалия представлена как нечто, несущее в себе разрушение: «*билася коза с козлом*», «*кони затоптали*», «*помутилася вода с песком*». Также негативную оценку передает сравнение звука работающей мельницы: «*медведь заревел*». Мельница – достаточно удаленная от дома реалия, отношение к ней всегда было неоднозначным в славянской культуре, что связано с попыткой подчинения стихии человеку. Река воспринимается как граница, отделяющая

«свое» от «чужого» пространства, мельница, стоящая на реке и использующая ее силу, наделяется демоническими силами [Седакова, 1995, 222-225].

Отметим, что не все загадки, описывающие предметы домашнего быта или реалии, связанные с локусом огорода содержат непосредственное упоминание пространственных координат: *«Сидит дед, / Во сто шуб одет. / Кто его раздевает - / Тот слезы утирает.* (Лук)». Указание на пространство огорода отсутствует в тексте. Однако данная загадка включается в структуру занятий ДДО, задача которых сформировать представление о сельскохозяйственной работе на земле, закрепить знание о способах выращивания овощей и т.д. Таким образом, загадка привлекается для описания пространства огорода, оказываясь в одном ряду с текстами, включающими в себя пространственные характеристики непосредственно (*«Пришел барин с грядки, / Весь в заплатках, / Кто ни взглянет, / Всяк заплачет* (Лук)». Однако большая часть проанализированных загадок включает в себя описание пространства.

В современном урбанистическом обществе восприятие пространства, осознание границ «своего» мира или дома несколько изменяется. Городской образ жизни ориентирует человека на соответствующие этому пространству реалии: многоквартирный дом вместо избы, сам город вместо деревни. Представление о границах «своего» пространства также изменяется: границы квартиры обозначены дверным проемом, границы дома – общим подъездом, улицы города «расчерчивают» жилые районы. С одной стороны, центром безопасного пространства остается дом, с другой – границы освоенного пространства расширяются, городские реалии также рассматриваются как «свое» пространство.

ДДО направлен на формирование представления об актуальной для современного человека действительности, одновременно с загадками о домах и их компонентах в дискурсе бытуют загадки о самом городе, о его элементах: улицах, транспорте, зданиях и т.д.

2.8.5.1. Стереотип «дом» в загадках ДДО

Традиционных загадок дискурса дошкольного образования, отображающих стереотип «дом», мало (нами найдено 4 текста). Они посвящены, прежде всего,

деревенской избе и отображают дом / избу как целостный объект, здание: «*Стоит бычище, / Проклёваны бочищи*»; «*У дуба-дубища / Проклёваны бочищи*»; «*Дуб дыроват, / в дубу говорят*». «В данных загадках актуализируются фасеты *внешний вид* и *составные элементы*. Эти признаки опосредованы и относятся не к загаданной реалии (изба), а к предмету, ее отображающему (бык, дуб). Значимой является характеристика размера предмета, реализующаяся за счет использования суффиксов субъективной оценки: *бычище*, *бочищи*, *дубище*, *дуплища* (внешний вид), — и наличие отверстий в структуре целого предмета: *проклеваны дуплища / бочищи* (*составные элементы* предмета). Формируется стереотип «дом» как большой целый предмет, обладающий отверстиями вовне» [Перевалова, 2014, 28-29]. Отметим, что отверстия преподносятся как искусственные («*проклеванные*») для данного объекта (главные окна крестьянской избы вырубались плотниками в уже готовом срубе [Баранов, 1999, 6]). Дом представлен как нечто существующее изначально, тогда как окна или двери (отверстия) — привнесенное извне человеком. Такое осмысление реалии связано с мифологическим представлением о доме как о чем-то первоначальном, «первоосновным», неслучайно сопоставление жилища в загадках с быком и дубом: «Бык — в народной традиции особо почитаемое животное, воплощение силы и мужского начала; жертвенное животное. В южнославянской мифологии бык — космофор, опора земли» [Толстой, 2004, 272]; «Дуб — в традиционной культуре славян самое почитаемое дерево, связанное с богом-громовержцем и символизирующее силу, крепость и мужское начало...» [Агапкина, 2004, 141]. Образ дома оказывается в одном ряду с символами опоры, основы мира. Такое представление о доме является характерным для ФКМ: «Дом принадлежит к числу ключевых символов, обозначает центр вселенной, освоенный, защищенный от влияния извне мир» [Житникова, 2006, 11].

В ряде загадок может быть более подробно представлена фасета *составные элементы* стереотипа «дом»: «*Книга-раздвига о четыре листа* (вариант: *два листа*), / *А середка пуста*». «В этой загадке присутствует описание пространственной организации дома: четыре стены, образующие замкнутое

помещение, либо два листа – крыша дома, состоящая из двух скатов. Загадка также отображает фasetы *внешний вид* и *структурные элементы*. Наиболее значимой характеристикой дома оказывается отгороженность внутреннего пространства от окружающего мира, домом являются сами границы (стены), структурирующие и упорядочивающие пространство мира (*книга-раздвига о четыре листа*)» [Перевалова, 2014, 29].

Отметим, что в последней загадке «дом» сопоставляется уже не с натурфактом (дуб, бык), а с артефактом (*книга-раздвига*), человек и предметы, созданные его руками, также наделяются значимостью (постепенный переход к антропоцентричной картине мира). Однако жилище представлено самоценным, отсутствует фасета *функция предмета*.

Человек в фольклорном дискурсе не является активным началом по отношению к «дому», в отличие, например, от рекламного дискурса, где именно человеческой творческой активности отводится одна из наиболее важных ролей. Напротив, в загадке наличие людей в доме оказывается настолько непринципиальным фактором с точки зрения организации пространства, что присутствие человека обозначается либо косвенно (*в доме говорят* – принципиальна звуковая наполненность пространства жилища), либо дом вообще наделяется характеристикой пустоты (*а середка пуста*).

Таким образом, фольклорный стереотип «дом» в традиционных загадках, используемых ДДО, представлен как самоценный объект принципиально больших размеров, характеризующийся наличием структурных элементов: границы дома (стены), отверстия во внешний мир (окна, двери). Дидактическая (познавательная) функция загадок заключается в ознакомлении участников-клиентов ДДО с данным представлением о доме, что способствует формированию природоцентрической картины мира, где человек занимает равное положение со всеми окружающими его вещами.

Современных загадок непосредственно, описывающих реалию «дом», бытующих в ДДО, также немного (нами найдено 7 текстов). Они намного подробнее, чем традиционные, описывают реалию. С одной стороны, загадка оформляется в стихотворную форму, где на первый план выходит

художественный образ, характеристики предмета теряют емкость и краткость, присущую описаниям традиционной загадки. Символичность фольклорного слова, представлявшего некогда систему, код, знакомый каждому участнику дискурса, постепенно размывается, теряет свое значение, что связано с рядом социокультурных изменений [Эмер, 2011, 90-114]. С другой – меняется принцип отгадывания загадки: традиционные загадки, в большинстве своем, основаны на сопоставлении загаданной и описываемой реалии по внешнему сходству (дом / раскрытая книга, «поставленная» страницами вниз), современные загадки перечисляют большое количество признаков предмета, суммируя которые, можно прийти к отгадке. *«Он стоит, простой и строгий / В однотонном пиджаке, / У него карманов много, / Провода в его руке, / И глаза его, как блюдца, / То потухнут, то мигают. / И до неба дотянуться / Он пытается руками* (Дом с балконами)». Стереотип «дом» в современной загадке включает в себя фасету *внешний вид* предмета (цвет: *в однотонном пиджаке*, размер: *карманов много, глаза как блюдца, до неба дотянуться он пытается*) и его *структурные элементы* (карманы – балконы, глаза – окна, руки – антенны). В загадке отображается стереотипное представление о доме как о большом объекте, включающем ряд отдельных элементов. Загадка построена на олицетворении, сопоставление строения дома с человеком является художественным приемом, позволяющим подробно охарактеризовать свойства предмета. При этом фасеты, актуализирующие стереотип «дом» в современной загадке, остаются теми же, что и в традиционной загадке: *внешний вид* и *структурные элементы*, однако каждая из этих фасет репрезентирована более детально. Подобные загадки способствуют формированию представления о современном многоквартирном доме у детей в ДДО, при этом образ «дома» в этих текстах близок к образу «избы» в традиционных загадках. И в том, и в другом случае, жилище представлено как самостоятельный компонент пространства, не связанный непосредственно с жизнью человека.

Однако, несмотря на сохранение этих характеристик реалии, фольклорный стереотип «дом» все же претерпевает некоторые изменения в ряде текстов современных загадок, что связано с изменениями самого фольклорного дискурса,

отражающего актуальную реальность. Происходит включение в фольклорный стереотип «дом» не характерных для него фасет *функция, материал, локус и значимость для человека*. Современные загадки о доме описывают, в первую очередь, городской многоквартирный дом или небоскреб, как его разновидность. При этом на первом плане оказывается человек, активно воздействующий на мир вокруг него и способный на создание собственного жилища: *«Друг на дружке ровно в ряд / Эти кубики стоят, / В каждом есть окно и вход, / В каждом кто-нибудь живет (Дом)»; «Домик строят – чудеса, / Спинку небесам чесать! / Вот он в полный рост встаёт... / Всё равно не достаёт (Небоскреб)»; «Улица ведёт на небо, / А вдоль не ходят и не едут, / Что это? (Небоскреб)»*. В первой загадке фасета *внешний вид* опосредована, используется художественная метафора «квартиры дома / кубики», фасета *составные элементы и функция* предмета прямо соотнесены с загаданной реалией (наличие входа и окна, предназначение дома служить жилищем). Присутствует характеристика размера дома – за счет указания принципиально большого количества составных элементов (*«друг за другом, в каждом»*). Происходит несоответствие размера загаданного предмета и описывающей его реалии: *кубик / этаж дома*. Формируется стереотип дома как многосоставной сложной системы, обладающей набором идентичных элементов (*«друг над другом ровно в ряд эти кубики стоят», «в каждом есть окно и вход»*), служащей для жизни людей (*«в каждой кто-нибудь живет»*). Акцент в представлении реалии сделан на однотипности элементов. В фокусе внимания оказывается представление о способе создания, строительства дома: одинаковые кубики ставятся друг на друга. Исчезает уникальность жилища человека, в центре оказывается однотипность жизненного пространства (*«кубики»*).

Во второй загадке фасета *внешний вид* опосредована метафорой «небоскреб / расческа для неба» (*«спинку небесам чесать»*), формирующей представление о больших размерах дома-небоскреба. Загадка описывает ситуацию, в которой важным становится признак внешнего вида реалии: *Вот он в полный рост встаёт... / Всё равно не достаёт (до неба)*.

Обыгрывается внутренняя форма слова-отгадки: небоскреб — скребущий небо. Также используется несоответствие размеров описываемой реалии («домик») и загадываемой («небоскреб»), реализующееся при помощи использования уменьшительно-ласкательного суффикса «-ик».

Отображение фasetы *функция* стереотипа «дом» в современных загадках свидетельствует о возрастании активности, значимости роли человека в ФКМ. Пространство дома организовано вокруг жизни людей. Дом и его элементы соотносятся с артефактами или явлениями, созданными человеком: кубики, расческа («спинку небесам чесать»), улица. Исчезает мифологичность образов, характерная для традиционной загадки.

Использование данных загадок в ДДО способствует формированию стереотипного представления о доме как о пространстве, непосредственно связанном с жизнью человека, обладающим практическим назначением: дом – это место жизни людей. Такое восприятие дома характерно для антропоцентрической картины мира, где человек и его потребности являются определяющими факторами существования различных предметов.

Создаются загадки, описывающие разные типы жилища, в зависимости от функции этого жилища: «Быстро, временно, в длину / Был построен он в войну (Барак, или Окоп, или Ров); Ходит дом в широком поле, / Он, чудной, боится моли (Юрта)». Барак как дом, созданный для жизни людей во время войны (*временно, построен в войну*). Загадка о юрте описывает реалию, актуализируя фasetы *локус* («ходит в широком поле»: глагол *ходит* передает незакрепленность данного типа жилища за конкретным местом, способность перемещаться в пространстве) и *материал*, из которого состоит реалия (эта характеристика представлена косвенно: «боится моли»). Несмотря на то, что вторая загадка не отображает характеристику функции реалии, упоминание о способности юрты менять место расположения свидетельствует о назначении этого предмета для людей (ведущих кочевой образ жизни). Данные загадки способствуют обучению детей классификации жилых домов на основе их функции, оказывающейся первостепенной характеристикой реалии в современном обществе.

Отметим, что в некоторых современных загадках, бытующих в ДДО, прослеживается противопоставление многоквартирного высотного дома дому одноэтажному: использование уменьшительно-ласкательной лексемы «домик» по отношению к небоскребу (*домик строя – чудеса, спинку небесам чесать*) – в игровой форме подчеркивается разница между высотными домами и небольшими «домиками», строившимися ранее. *«Деревенская шуба – / С одной-двумя пуговицами. / А у городской / Бывает и по сто. (Дом, двери или замки дверные)»*. В этой загадке присутствует прямое противопоставление деревенской одноэтажной избы городскому многоэтажному дому на основании признаков внешнего вида и количества структурных элементов (большее количество дверей в городском доме).

Таким образом, стереотип дом в современных загадках, помимо фасет *внешний вид, структурные элементы и функция*, включает в свою структуру фасету *локус* (город / деревня). Подобная характеристика пространства, в котором располагается жилище, не была столь принципиальной для традиционных текстов. ДДО направлен на формирование у детей представления о разнице между пространством города и деревни. Городской дом оказывается в центре осмысления «освоенного» пространства, тогда как деревенская изба выступает в роли образа-сравнения (на фоне которого раскрываются характеристики большого размера или большого количества составных компонентов современного дома).

В единичных встреченных нами случаях современная загадка о доме актуализирует переносное значение слова «дом»: *«В нём живёт моя родня, / Мне без неё не жить ни дня. / В него стремлюсь всегда и всюду, / К нему дорогу не забуду. / Я без него дышу с трудом, / Мой кров, родимый, тёплый... (Дом)»*. Загадка описывает дом как место жизни семьи человека, его кров. Загадка строится как перечисление характеристик реалии. В данном случае актуализируется фасета, не свойственная этому жанру: *внутренняя эмоциональная потребность* в предмете, необходимость этого предмета (обусловленная не прагматической ролью предмета, а духовной ценностью для человека). Формируется стереотип дома как исключительно важного объекта в жизни человека, в качестве одного из основных показателей ценности дома оказывается

его связь с родными людьми («*в нем живет моя родня*»). Упоминается синоним слова «дом» в значении – «*кров*». Значимость образа дома усиливается с помощью употребления определений *родимый, теплый*, обладающих положительной коннотацией.

Жанр загадки традиционно ориентирован на отображение предметного мира, внутренний мир человека чаще всего не входит в сферу отображения загадок. Появление загадок, актуализирующих фасету *эмоциональной потребности человека* в реалии, свидетельствует о некотором размывании границ жанра, постепенном включении в сферу его отображения внутренних переживаний человека. Такое изменение связано как с общими изменениями жанра, так и с особенностями ДДО, в котором бытует эта загадка. Задача дискурса – формирование ценностного отношения к собственному государству, она продиктована социальным заказом к институту образования. Загадка выполняет функцию воспитания патриотических чувств у детей, что влияет на ее фасетное наполнение (появление несвойственной для жанра функции *внутренней потребности человека* в загаданном предмете).

В таблице №1 отражена фасетная структура стереотипа «дом» в традиционной и современной загадке, бытующих в ДДО. Традиционная загадка формирует стереотип, актуализируя фасеты *внешний вид* и *структурные элементы* предмета. Современная загадка формирует стереотип «дом», актуализируя фасеты *внешний вид* и *структурные элементы, локус, функция, материал* и, в единичных случаях, *эмоциональная потребность человека* в реалии.

Таблица № 1. Стереотип «дом».

Фасеты	Традиционные загадки	Современные загадки
Внешний вид	+	+
Структурные элементы	+	+
Местоположение	-	+
Функция	-	+
Материал	-	+
Воздействие на человека	-	-
Эмоциональная потребность человека	-	+

В ДДО существуют одновременно как традиционные, так и современные загадки о доме / избе. Их число невелико, что обусловлено как большей ориентированностью жанра на детальное описание пространства (дом – слишком «комплексный» предмет), так и меньшей востребованностью текстов непосредственно о доме в ДДО.

Сравнение фасетного наполнения стереотипа «дом», отображаемого в традиционной и современной загадке, позволяет говорить о различных акцентах представления реалии. Традиционные загадки способствуют формированию у детей стереотипного образа «изба», репрезентированного как большой самоценный объект, не имеющий прямой взаимосвязи с человеком и его жизнью. В современных загадках, бытующих в ДДО, также формируется представление о доме как о большом сложном предмете, но в ряде современных текстов «дом» уже не представляется целостным, «первоосновным» предметом, жилище человека — результат его труда, строительства. Появляется нехарактерное для традиционных загадок указание на функцию предмета: служить жилищем для человека. Помимо внешних изменений самой реалии (от деревенской избы — к городскому дому) происходит изменение в оценке роли человека относительно реалии: предмет создается человеком для службы человеку, тогда как в традиционных загадках жилище представлялось самостоятельным, самоценным объектом. Формируется стереотипный образ «дом» как продукт деятельности человека, существующий для удовлетворения его потребностей. Набор внешних характеристик реалии также расширяется в современных текстах: добавляется описание материала, месторасположения предмета. Современная загадка стремится охватить более широкий спектр свойств предмета, а не выбрать одно-два наиболее значимых, как это было в традиционной загадке. Таким образом, в ДДО одновременно формируются две различные модели восприятия пространства жилища (природоцентрическая и антропоцентрическая). Это связано, в том числе, с целями различных занятий дискурса, на которых используется тот или иной тип загадок, о чем будет сказано ниже.

2.8.5.2. Стереотипизация составных элементов жилища в загадках ДДО

Отдельного внимания заслуживает отображение в загадке компонентов жилища, его составных частей: окно, дверь, крыша, труба, лестница («Элементами, «закрывающими» дом, являются крыша, стены; элементами, «открывающими» дом и обеспечивающими его связь с внешним миром, – дверь, окна» [Плотникова, 2004, 116-120]). Наиболее частотны в количественном отношении среди них – загадки о двери и окне (больше 50% среди традиционных текстов, 65-70% среди современных текстов). Эти загадки также отображают стереотипное представление человека о пространстве жилища.

«Мифологическим сознанием окна наделялись многообразными символическими функциями. Наличие окон, как и дверей, маркировало дом как жилище человека. «Без окон, без дверей» мог быть только дом, принадлежащий «иному» миру и его представителям» [Баранов, 1999, 40]. Как уже отмечалось ранее, окно и дверь в ФКМ осмысляется как граница между «своим» и «чужим» пространством, отсюда особое внимание, уделяющееся пограничным элементам окна / двери. «Особенность символики дверей и окон объясняется, по-видимому, тем, что содержание, приписываемое им как пограничным объектам, осложняется их специфическим назначением: обеспечивать проницаемость границ. Такое парадоксальное сочетание признаков, противоположных по самой своей сути, обеспечило их статус особо опасных точек связи со внешним миром и соответственно их особую семантическую напряженность» [Байбурин, 2005, 160]. В ДДО бытует большое количество традиционных текстов загадок об окне (около 20% от всех загадок, описывающих компоненты жилища):

«В избе мёрзнут, а на улице нет»; «Ни в доме, ни на улице»; «Вокруг избы озёра»; «Поля стеклянны, / Межи – деревянны»; «Зяб, перезяб в тонких березях»; «Стоят Матрёны, / Глаза мокрёны» и т.д.

Часть этих загадок акцентируют внимание на пограничном положении окна в доме, оно разделяет пространство дома и улицы: *«В избе мерзнет, / А на улице нет», «ни в доме, ни на улице»*. В большинстве данных загадок актуализируется

фасета *местоположение*, формируется стереотип представления об окне как о неотъемлемом элементе жилища, занимающем пограничное положение между улицей и внутренним пространством. Именно эта «пограничность» оказывается основной характеристикой окна в традиционных текстах, большая часть загадок об оконном стекле строится как противопоставление: «в избе..., а на дворе...». Также актуализируются фасеты *материал* и *составные части* окна: «*поля стеклянны, межи деревянны*» (оконные рамы и стекла); «*в тонких березях*» (деревянные оконные рамы). Загаданные реалии – элементы окна – отображаются иносказательно, через метафорическое сравнение окна с пространством поля, разделенного межами. Фасета *материал* прямо номинирует признак скрытой реалии, тогда как фасета *составные части* предмета опосредована метафорой: поля, разделенные межами (предмет-замена) / оконные стекла, разделенные рамами (скрытая реалия). Фасета *внешний вид* также актуализируется в традиционных загадках, чаще всего опосредовано, через метафору: «окно / озеро» (признак, положенный в основу загадки относится ко внешнему виду окна – прозрачность), «окна – мокрые глаза» (внешне соотносится образ окна и глаз человека). Сравнение окна с глазами человека восходит к мифологическому представлению о доме как живом существе, окна сопоставлялись с глазами человека, как на основе внешнего сходства, так и функционально. Однако говорить о фасете *функция* в загадке, использующей метафору «окна / глаза» сложно, поскольку в этих загадках нет присутствия образа человека как субъекта, ради которого может выполняться функция предмета. В данном случае актуализируется не столько практическое назначение реалии, сколько его символическая связь с человеческим телом. Таким образом, традиционные загадки об окне способствуют формированию у детей стереотипного образа «окно» как неотъемлемого элемента жилища, расположенного на границе между домом и улицей, обладающего составными элементами (рамами, стекольным полотном), состоящего из стекла и дерева (в частности, березы), характеризующегося прозрачностью. Данные загадки используются на занятиях в ДДО для формирования у детей представления о пространстве традиционной избы и значимости ее отдельных элементов.

Современные загадки об окне, бытующие в ДДО, представлены меньшей группой, чем традиционные (9-12% от всех загадок, описывающих компоненты жилища). Возможно, это связано с постепенным снижением значимости этой реалии в восприятии человека. Современные тексты загадок представляют предмет целостно, акцент делается не столько на его внешних или структурных характеристиках, сколько на выполняемой функции этого предмета. Современные загадки антропоцентричны, они способствуют формированию стереотипа представления о реалии, прежде всего, как о практически значимом для человека предмете: *«Какое изобретение позволяет смотреть сквозь стены?»*; *«Прозрачные, стеклянные / И в дом глядят, и на улицу. / Мы в них смотрим / И все-все видим!»*; *«Целый день они не спали, / С солнцем в салочки играли, / Солнечные зайчики / Прыгали, как мячики. / А когда настала ночь, / Спать легли они устало / И накрылись одеялом...»*; *«В темноте, поближе к ночи, / У домов зажгутся очи. / Только их закроют скоро / Плотные ресницы-шторы»* и т.д. В центре внимания оказывается человек, реалии описываются с позиции функционирования. Фасета материал («стеклянные») и местоположение («и в дом глядят, и на улицу»; «оно в стене») также присутствуют в современной загадке, однако акцент делается на актуализацию фасеты *функция* предмета, в данном случае: способность окна служить средством наблюдения за окружающей действительностью, пропускать свет. Внешние характеристики предмета также представлены с позиции возможности выполнять основную функцию окна: его прозрачность (*«позволяет смотреть сквозь стены»*; *«прозрачные»*, *«мы в них смотрим и все-все видим»*; *«с солнцем в салочки играли»*). Фасета может быть представлена как прямо, так и опосредовано – игра в салочки с солнцем.

В качестве *составного элемента* предмета может указываться штора (фасета, чаще всего, представлена опосредовано через метафору: одеяло / штора, ресницы/ шторы), стекло (*«а в нем - стекло»*). Также для современных загадок характерным оказывается метафорический перенос «окно / экран телевизора / сцена театра / картина». *«День за днём идёт кино / На экране этом. / Солнца, зелени полно / На экране летом. / А зимой - синий лёд, / Снег летит играя. / Фильм идёт, идёт, идёт / Без конца и края»*; *«В любой квартире есть стена. / В стене*

*есть... сцена. Вот она! / Когда на сцене ночь стоит, / Обычно занавес закрыт. / Проснется солнышко с утра - / Раздвинуть занавес пора! / Чудесней пьесы в мире нет: / На этой сцене целый свет!»; «На стене - портрет. / В портрете - рассвет. / Полдень на портрете / И в портрете – Дети!»; «На стенке – Телевизор. / Телевизор, то с сюрпризом. / Телевизор – круглый год / Одно кино передаёт. / Правдиво, ярко, звучно. / Никому не скучно»; «Живая Картина висит на стене / Месяц и Звёзды гуляют по ней. / Утром заходит вихрастое Солнце / Чудо-Картина зовётся ... (Оконце)». В данных загадках стереотип «окно» представлен через актуализацию фасет *внешний вид* (плоский прямоугольный предмет: фасета репрезентирована опосредованно через метафору-сравнение окна с экраном, портретом, телевизором и т.д.), *местоположение* («В любой квартире есть стена. / В стене есть... сцена...»); «на стене висит портрет»; «на стенке телевизор»; «картина висит на стене»); *функция* (опосредована через метафору: служить сценой, экраном развертываемого действия); *составные элементы* (штора / занавеска как принципиальная часть описываемого предмета). Данный образ базируется на когнитивной модели «жизнь как театр», применительно к современным реалиям – кинофильм. Окружающий мир, отображенный в оконной раме, представлен как некая постановка, фильм, разыгрываемый для зрителей, находящихся в доме (в своем пространстве). Стирается граница восприятия реальности и виртуального мира, действительность – как картина, фильм, бесконечно прокручивающийся перед зрителями, находящимися по другую сторону экрана. Основным «сюжетом» данной постановки выступает смена природных циклов: *зима / лето; день / ночь*. Эти номинации условны и формируют обобщенное представление о времени, как о смене контрастных циклов состояния мира. Например, зима и лето – в первой загадке – представлены как два полярных состояния мира: светлое (солнечное) – и темное (снежное). Солнце – образ тепла, света, и жизни. Зимнее состояние мира отображено как противопоставление, что синтаксически выражается в выборе сложносочиненного предложения с разделительным союзом «а» («...летом, **а** зимой...»). Для зимы характерными признаками оказываются природные явления снега и льда, отсылающие к образу холода. Глаголы действия «лететь», «играть»,*

употребленные по отношению к снегу, вносят некоторую динамику и легкость в описание «зимнего», холодного времени. Циклическая метафора времени накладывается на метафору «действительность – кино» - создается образ непрекращающегося просмотра фильма, что выражается применением художественного приема гиперболизации, основанного на четырехкратном повторе глагола движения «идти» в данной загадке. Бесконечность этого процесса усиливается с помощью таких идиом, как «день за днем», «без конца и края» («круглый год одно кино передает»).

Таким образом, окно оказывается экраном, отображающим бесконечный цикл течения времени, воспринимаемый как нечто ирреальное – как фильм. В то время как зритель, находящийся в пространстве дома, перед окном, принадлежит реальному времени и пространству.

Интересно отметить, что деление пространства на «свое» и «чужое» сохраняется в современных загадках, но присутствует иная интерпретация «внешнего пространства» как некоего виртуального мира – постановки. Находящийся же в доме (в «своем» пространстве) человек является зрителем кинофильма или спектакля, происходящего во внешнем мире. В этих текстах меняется оценка «внешнего» пространства, оно представлено не как «чужое», опасное для человека (что было характерно для традиционных текстов), а как увлекательное, заслуживающее внимания наблюдателя.

В современных загадках об окне, бытующих в ДДО, отображается стереотип представления об этом предмете как об элементе жилища, функционирующем в качестве экрана, позволяющего наблюдать за действительностью, также одним из важных структурных элементов оказывается штора. Фасетный состав стереотипа, отображенного в загадке, свидетельствует о добавлении функционального аспекта в осмыслении реалии.

В таблице №2 отражена фасетная структура стереотипа «окно» в традиционной и современной загадке, бытующих в ДДО. Традиционная загадка формирует стереотип, актуализируя фасеты *внешний вид, структурные элементы, локус (местоположение)* предмета и *материал*, из которого предмет состоит. Современная загадка формирует стереотип «дом», актуализируя, как и

традиционная загадка, фасеты *внешний вид*, *структурные элементы* и *местоположение* предмета. Также в современной загадке актуализируется фасета *функция*.

Таблица № 2. Стереотип «окно».

Фасеты	Традиционные загадки	Современные загадки
Внешний вид	+	+
Структурные элементы	+	+
Местоположение	+	+
Функция	-	+
Материал	+	-
Воздействие на человека	-	-
Эмоциональная потребность человека	-	-

Представление о такой реалии как дверь в традиционной культуре было схоже с мифологическим представлением об окне: «Дверь – часть жилища, трактовка которой определяется прежде всего символикой границы <...> Утилитарное назначение двери предусматривает как соблюдение, так и преодоление границы; последнее, по народным представлениям, опасно для человека и требует особой регламентации и предупредительных мер» [Виноградова, 2004 534-539]. Подобная магическая сакральная символика послужила причиной особого отношения человека к дверной раме, порогу – являющимися непосредственной границей двух различных «миров». «Всем действиям у входа / выхода приписывается высокая степень семиотичности» [Байбурин, 2005, 161]. В связи с этим существует большое количество традиционных загадок, посвященных различным элементам дверной коробки (35% текстов от всех загадок, описывающих компоненты жилища).

В дискурсе дошкольного образования продолжают функционировать многие традиционные тексты загадок о двери: «*Ходит, ходит, / а в избу не заходит*»; «*По сеням ходит, / а в избу не идет*»; «*Стоит поперёк входа. / Одна рука в избе, / Другая на улице*»; «*По сеням и так и сяк, а в избу никак*»; «*В лесу выросла, / К стене приросла*»; «*два подъячих / Водят марью ветрячу*» и др. Как и для стереотипа «окно» в загадках о двери свойственна актуализация фасеты *местоположение* (*в избу не заходит; по сеням ходит, / а в избу не идет; стоит*

поперёк входа и т.д.). Принципиально пограничное положение двери между домашним и «внешним» пространством (изба / сени; изба / улица; лес / дом). Также опосредованно актуализируется фасета *составные элементы* предмета: два подъячих, Марья ветряча – дверные петли и дверное полотно. В небольшом количестве загадок предмет описывается с позиции *функции*: *стоит поперек входа; водит Марью ветрячу*. В традиционных загадках формируется стереотип «дверь» как неотъемлемая часть избы, расположенная на границе домашнего и внешнего пространства, обладающая сложной структурой (наличие составных элементов). Такое внимательное отношение к «пограничности» положения двери в доме обусловлено мифологическим осмыслением двери в ФКМ.

В современном мире мифологическое восприятие двери как сакральной границы между «своим» и «чужим» пространством постепенно сменяется обыденным представлением. Количество современных загадок о реалии и ее компонентах несколько сокращается (20-30% от всех современных загадок, описывающих компоненты жилища в ДДО). Большая часть современных загадок актуализирует практическую функцию дверей: способность служить входом и выходом из помещения:

«На петлях сижу / Взад – вперед хожу. / И признаться мне не лень / Ходить, бродить так целый день»; «Меня снаружи, изнутри / Ты обязательно запри. / Жить без меня нельзя, поверь. / В квартире я – входная...»; «Одой ручкой – всех встречает, / Другой ручкой – всех провожает»; «Я сто скрипучих песенок / Услышала от лесенок. / Гостя встречу - провожу. / Взад – вперед за ним хожу!» и др. В этих загадках представлен стереотип «дверь», отображаемый посредством фasetы *функция* предмета. Ряд загадок репрезентирует эту фasetу опосредованно, реалья сопоставляется с человеком, олицетворяется: *взад – вперед хожу; ходить, бродить; встречает, провожает; встречу, провожу*. В других загадках функция прямо называется в тексте: *открываются радушно; меня запри; то откроют, то закроют*. В некоторых современных загадках о двери помимо функции предмета, актуализируются такие признаки, как *местоположение* и *материал*: *«Есть и в доме и в квартире / Часто больше, чем четыре, / И без них нам не войти, / Вечно встанут на пути. / Мне быстрее ответь теперь! / Что же это? Это – ...»;*

«Если хочешь ты войти к себе домой, / Поздоровайся-ка за руку со мной, / А на улицу собравшись погулять - / Попрощайся также вежливо опять»; «Она меня впускает в дом / И выпускает вон. / В ночное время под замком / Она хранит мой сон. / Она ни в город, ни во двор / Не просится гулять. / На миг заглянет в коридор – / И в комнату опять»; «Я – деревянная страница / Скрипучих песен мастерица, / А не приветливый народ / Меня толкает взад – вперед». В данных загадках актуализируется фасета функция: без них нам не войти, вечно встанут на пути; если хочешь ты войти; она пускает, выпускает, хранит сон; народ меня толкает взад – вперёд. Также оказывается репрезентирована фасета местоположение: есть и в доме и в квартире; к себе домой, на улицу; в дом, коридор, комната. Чаще всего локус номинирован прямо – в соответствии с реальным пространством размещения загаданного предмета. В одной из загадок присутствует характеристика материала и внешнего вида (*деревянная страница*).

Сравнительно небольшую группу современных загадок о двери составляют тексты, описывающие реалию статично, характеризуя внешние признаки предмета: *внешний вид, материал, составные части*: «Стеклянный Глаз. / Скрипучий Глас»; «Скрипучая Старуха / Подбито ватой брюхо»; «Стеклянный глаз / Глядит на нас». Фасета *внешний вид* в загадке представлена опосредовано через сопоставление двери со старухой, указывается фасета *материал*: *стекло, вата*. В качестве *структурного* элемента выступает дверной глазок, названный иносказательно (фасета репрезентирована опосредовано).

Загадки о двери описывают реалию как пограничное между домом и внешним пространством существо, что выражается в частом использовании пространственных антонимов в загадках: *взад / вперед, снаружи / изнутри, впускать / выпускать, прийти / уйти*. Часть загадок описывает дверь именно как проводника внутрь – в дом, а не вовне, что закрепляется употреблением устойчивого выражения «*входная дверь*». Отдельного внимания заслуживает противопоставление через перечисление «дом / квартира» (*есть и в доме, и в квартире*). Эта антитеза характерна для традиционной картины мира, где номинацией «дом» обозначается лишь жилище, выстроенная самостоятельно («не любое жилище может быть названо *домом*, *домом* объект становится только тогда,

когда человек его обживает, окультуривает, т.е. делает «своим»)). «Квартира в городе квалифицируется как *казенная* <...> что нарушает крестьянское представление о *доме* как о построенном самостоятельно объекте...» [Житникова, 2006]. В данном случае перечисление разных типов жилища подчеркивает неотъемлемость двери как элемента домашнего пространства вообще – она есть в любом жилище. Это один из признаков дома – способность пропускать внутрь через дверь («*и без них нам не войти, вечно встанут на пути*»). Дверь также выступает в роли хранителя спокойствия человека, лексемы: *хранить, заботливая*. Подчеркивается необходимость двери для жизни человека: «*жить без меня нельзя, поверь*» – здесь актуализируется древнее представление о двери, как о затворе, охраняющем границы своего домашнего пространства от чужого – внешнего. Неслучаен выбор объекта «оберегания»: дверь хранит именно *сон* человека – как самое незащищенное его состояние, когда человек наиболее легко подвержен воздействию со стороны.

Для большинства загадок, описывающих дверь, характерно применение приема олицетворения, подчеркивающего представление о двери как о хранителе дома, проводнике в домашнее пространство. Олицетворение двери характерно для русской языковой картины мира в целом, что находит свое воплощение как в устойчивых анатомических метафорах: «дверная ручка», «дверной глазок», – так и в сочетаемости существительного «дверь» с глаголом действия «ходить», используемым чаще по отношению к одушевленным существительным. «*Всем, кто придет, и всем, кто уйдет, они **ручку** подают*»; «*Одной **ручкой** всех встречает, / Другой **ручкой** провожает*»; «*Кто приходит, кто уходит, все ее за **ручку** водят*»; «***Я** в дом любой тебя **впущу**, / Стучишь – **я рада** стучу. / Но одного **я не прощу** – / Коль не подашь мне руку*»; «*У **меня** знакомых – тьма, / **Не могу** их **счесть** сама, / Потому что кто пройдет, / Тот и **руку** мне пожмет*». Олицетворение двери также выражается в употреблении глаголов и глагольных выражений, обозначающих действия, характерные для одушевленного объекта, по отношению к двери: *встречать, провожать, впускать, подавать руку, считать* и т.д. Используется прием повествования от первого лица (употребление личного и притяжательного местоимения первого лица: *я, мой*, глаголов в форме первого

лица). Также персонификации служит способность двери издавать скрипящие звуки, этот признак упоминается в нескольких загадках, где он так же используется в целях создания приема олицетворения: *«Скрипучая Старуха / Подбито ватой брюхо. / Стекланный глаз / Глядит на нас»*; *«Стекланный Глаз. / Скрипучий Глас»*; *«Я – деревянная страница / Скрипучих песен мастерица, / А неприветливый народ / Меня толкает взад – вперед»*. Дверь представляется как существо женского пола – старуха со скрипящим голосом, ватными одеждами и стекланным глазом. Отметим единичное сопоставление двери со страницей книги, возможно, здесь есть отсылка к онтологической метафоре «жизнь как книга», однако далее эта метафора никак не актуализируется, возможно, в основу метафоры положено лишь внешнее сравнение движения двери на петлях с перелистыванием книжной страницы.

В современных загадках отсутствует упоминание дверной скобы, петель, притолоки, описание которых положено в основу традиционных загадок (*«Две сестры страдают, / В каморку зазирают, / войти не смеют»* (притолоки), *«Два подъячих / водят Марью ветрячу»* (петли и дверь) и т.д.). В то же время оказываются актуальны такие элементы двери, как ручка, «глазок», звонок. Возможно, это связано с уходом сакрализации непосредственных границ жилища: именно дверная коробка являлась контуром этих границ в традиционной картине мира. Также это связано с тем, что в традиционном обществе дом строился собственноручно, каждый элемент жилища в целом и двери в частности был хорошо знаком любому члену общества. На данный момент многие люди не знают строения и назначения отдельных составных частей дверной коробки. В то же время наиболее «тонкой», проницаемой границей, отделяющей «свое» / «чужое» пространство, в сознании человека оказывается стекланный «глазок» двери, осуществляющий визуальную связь с внешним пространством. Ручка двери является одним из ее основных элементов: первое, до чего дотрагивается человек, пересекая границу дома в любую сторону – именно дверная ручка. Ручка двери упоминается практически во всех современных загадках об этой реалии. В этой же роли выступает дверной звонок, связывающий два пространства между собой: *«Недотрога, от порога / Никуда не отойдёт, / Гость его коснётся пальцем – / Он*

хозяина зовёт». Здесь прямо называется дихотомия «гость / хозяин» (свой / чужой), звонок выступает в роли канала связи между гостем и хозяином. Отметим, что загадки о таких элементах реалии, как дверной замок и задвижка не теряют своей актуальности и продолжают активно использоваться в дискурсе дошкольного образования. Все эти предметы позволяют выполнять основную функцию двери: осуществлять возможность входа и выхода в / из помещения. Роль двери как проводника через границу в свое домашнее пространство остается, но смещается акцент: физические границы дверного проема уже не столь принципиальны, гораздо больше внимания уделяется элементам двери, осуществляющим взаимосвязь человека с пространством: ручке, звонку, дверному глазку. В то время как сакральная значимость притолоки, дверных петель, косяков и проч. теряет свою функцию оберега, и эти элементы двери перестают фигурировать как ее неотъемлемые части. Однако сама дверь продолжает восприниматься как хранитель покоя человека, проводник в домашнее пространство, оберегающий его.

В таблице №3 отражена фасетная структура стереотипа «дверь» в традиционной и современной загадке, бытующих в ДДО. Традиционная загадка формирует стереотип, актуализируя фасеты *структурные элементы, местоположение (локус)* предмета и выполняемая предметом *функция*. Современные загадки о двери актуализируют фасеты *структурные элементы, местоположение* и *функция* предмета, также актуализируется фасета *материал*.

Таблица № 3. Стереотип «дверь».

Фасеты	Традиционные загадки	Современные загадки
Внешний вид	-	-
Структурные элементы	+	+
Местоположение	+	+
Функция	+	+
Материал	-	+
Воздействие на человека	-	-
Эмоциональная потребность человека	-	-

В традиционных и современных загадках о доме (и его компонентах), существующих в дискурсе дошкольного образования, наблюдается наличие

схожего набора фасет, формирующих стереотипное представление о доме и его составных элементах: внешний вид, местоположение, материал, составные элементы, функция предмета. Отметим принципиальное смещение восприятия стереотипов предметного мира дома в загадке: значительно увеличивается число текстов, актуализирующих фасету *функция*, тогда как фасета *составные элементы* и *материал* реже проявляются в современных загадках. Такое смещение стереотипного представления о реалиях детерминировано изменением картины мира человека. Традиционные загадки передают тип взаимоотношения человека с другими объектами действительности, формируют представление о самостоятельной ценности всех деталей окружающего пространства. Современные загадки делают акцент на функции предметов, их востребованности и полезности с позиции человека, оказывающегося таким образом в центре картины мира. Использование и тех, и других загадок в ДДО способствует формированию различных моделей пространственной организации мира. Ребенок осваивает разные взгляды на действительность и учится использовать эти знания в зависимости от конкретной ситуации.

2.8.5.3. Стереотипизация пространства огорода в загадках ДДО

Огород в традиционном укладе являлся частью двора, окружающего жилище человека. Обработка земли, земледелие – одно из основных традиционных и ритуализированных занятий славян: «Для общеславянской традиции характерно представление о высоком статусе земледельческого труда в сравнении с военным и даже магическими функциями высшей власти <...> Аграрные ритуалы, сами объекты и продукты земледелия наделялись универсальной продуцирующей и охранительной силой» [Петрухин, 2004, 312]. Представление о земледелии коррелирует с «материнской» символикой восприятия земли в ФКМ: «Принимая в себя семена, земля – по народным поверьям – беременеет и дает новый урожай...» [Белова, 2004, 315-321]. Тема огорода оказывается актуальна для дискурса дошкольного образования.

Использование как традиционных, так и современных загадок на занятиях ДДО, способствует формированию различных аспектов восприятия этого

пространства. Как отмечалось ранее, для традиционной картины мира, отображенной в традиционных загадках, огород является частью своего внутреннего пространства – он входит в пространство двора, и основной границей, отделяющей свой мир от мира внешнего, оказывается забор / изгородь, окружающая двор. Для современных загадок огород является самостоятельной темой, включающей в себя загадки о заборе, инструментах, теплице, огородном пугале и т.д. Центральное место среди традиционных и современных загадок об огороде, бытующих в ДДО, занимают тексты о фруктах / овощах.

Отдельные тематические пласты загадок посвящены сельскохозяйственным культурам, выращиваемым на огороде: овощам, фруктам, ягодам и т.д. Процесс возделывания земли и выращивания на ней различных овощных культур ценностно нагружен в ФКМ (В.В. Усачева, Л.Н. Виноградова). Наиболее частотны среди них в ДДО загадки о таких овощных культурах, как лук и капуста.

В дискурсе дошкольного образования существует значительное количество традиционных загадок о луке. В ФКМ лук наряду с чесноком, петрушкой и хреном наделялся как обережными магическими свойствами, так и опасными для человека характеристиками (на свадьбе лук не подавался к столу – «чтобы жизнь молодых не была горькой»; «в день сева зерновых в обрядовую пищу не включались лук и петрушка, чтобы в хлебах не было сорняков»; «согласно этиологическим легендам, лук <...> вырос из тела Иуды, из глаз великого грешника или царя Ирода» [Усачева, 2004, 140-143]). Лук представлялся одним из растений одновременно полезных и опасных, отсюда пристальное внимание к этому овощу в фольклоре в целом и в текстах загадок в частности.

Большая часть традиционных загадок о луке, бытующих в ДДО, актуализирует фасету *структурные элементы* стереотипа «лук», *внешний вид* предмета и фасету *воздействие на человека*. Эти загадки формируют представление о луке как о сельскохозяйственной культуре: «Сидит дед, в шубу одет, / Кто его раздевает, / Тот слезы проливает»; «Пришел барин с грядки, / весь в заплатках, / кто ни взглянет, / всяк заплачет»; «Скинули с Егорушки / золотые перышки – / Заставил Егорушка / Плакать и без горюшка»; «Сидит Федосья вся в волосьях»; «Птица в норе, / Хвост во дворе. / Кто перья выдирает,

/Тот слезы утирает» и др. Фасеты *внешний вид* и *структура* предмета в данных загадках связаны между собой: для лука характерно наличие некоторого количества отстающих «шкурочек», такое структурное строение предмета обеспечивает и его внешний вид: «*в шубу одет*», «*весь в заплатках*», «*золотые перышки*», «*волосья*», «*кафтан в заплатках*». Данная фасета реализуется чаще всего опосредовано, благодаря метафоре «одежда человека / шелуха лука».

Фасета *воздействие на человека* наполняется прямой характеристикой наиболее устойчивого признака стереотипного представления о луке: его способность вызывать слезы у человека: «*кто его раздевает, тот слезы проливает*»; «*кто ни взглянет, всяк заплачет*»; «*кто перья выдирает, тот слезы утирает*»; «*кто Игнатку тронет, Тот слезу обронит*». Отметим, что слезы в данных загадках чаще всего вызывает некоторое действие человека, направленное на реалию: *раздевает, перья выдирает, тронет, взглянет*. Традиционные загадки характеризуют лук как одушевленное существо (замещающая реалья: *дед, барин, Федосья, птица*), используются глаголы. Метафора «лук / человек» также формируется за счет сопоставления внешнего вида лука: большое количество внешних оболочек овоща сопоставимо с человеческой одеждой, корневище – с бородой или волосами.

Отметим, что востребованной также оказывается характеристика лука, как сельскохозяйственного растения. Фасета *локус* находит прямое отображение в небольшом количестве загадок: *пришел барин с грядки, сидит Игнатка на грядке* – однако место нахождения предмета часто обозначено опосредованно: используется глагол «сидеть», соотносимый с переходным глаголом «сажать», в значении «зарывать в землю корни саженцев <...> семена, с целью выращивания растений» [Словарь русского языка, Т.4, 1983].

Таким образом, использование традиционных загадок о луке в ДДО способствует формированию у детей стереотипного представления о реалии, как об овоще, растущем на грядке (сельскохозяйственной культуре), обладающем некоторым количеством внешних оболочек и способном вызвать слезы у человека.

Современные загадки о луке также формируют стереотип представления об этом овоще как о растении, способном воздействовать на человека,

актуализируется большой набор фасет: *воздействие на человека, внешний вид, местоположение, функция*. «*Золотистый и полезный, / Витаминный, хотя резкий, / Горький вкус имеет он. / Когда чистишь – слезы льешь; Золотистый и полезный, / Витаминный, хотя резкий, / Горький вкус имеет он... / Обжигает... Не лимон; Хоть над ним прольете слезы, / Только вам он – верный друг. / Коль простудитесь в морозы, / То поможет горький...; В десять одежек плотно одет, / Часто приходит к нам на обед. / Но лишь за стол ты его позовешь, / Сам не заметишь, как слезы прольешь; Сарафан не сарафан, / платице не платице, / А как станешь раздевать, / досыта наплачешься; Прежде чем его мы съели, / Все наплакаться успели; Заставит плакать всех вокруг, / Хоть он и не драчун, а ...; Я вырос на грядке, / Характер мой гадкий: / Куда ни приду, / Всех до слез доведу; Он никогда и никого не обижал на свете. / Чего же плачут от него взрослые, и дети?»*

Почти все современные загадки о луке, бытующие в ДДО, объединяет актуализация фасеты *воздействие на человека*: «*когда чистишь – слезы льешь*»; «*обжигает*»; «*над ним прольете слезы*»; «*как станешь раздевать, досыта наплачешься*»; «*слезы прольешь*»; «*наплакаться успели; заставит плакать всех вокруг*»; «*всех до слез доведу*»; «*плачут от него*». При этом, как и в традиционных загадках, небольшая часть текстов предполагает конкретное воздействие на сам овощ, после которого он «заставляет всех плакать» (*чистить, раздевать, есть*), тогда как остальные тексты описывают проявление этого свойства без активных действий со стороны человека.

Ряд загадок предполагает отсутствие причин (мотивации) появления слез у человека рядом с луком: «*сам не заметишь, как слезы прольешь*»; «*заставит плакать, хоть и не драчун*»; «*никого не обижал – чего же плачут от него?*».

Фасета *структура предмета и внешний вид* не столь частотна в формировании данного стереотипа, как в традиционных загадках, она сохраняется в текстах, близких по форме к традиционным загадкам и также носит опосредованный художественной метафорой («шелуха / одежда») характер: «*в десять одежек плотно одет*»; «*сарафан не сарафан, платице не платице*».

Фасета *местоположение* по-разному реализуется в загадках, посвященных луку. Часть загадок, как и традиционные, формирует представление о луке как о сельскохозяйственной культуре, фасета *местоположение*: *грядка, вырасти, сидеть*. Однако большая часть современных загадок формирует стереотип лука как продукт питания, таким образом, местоположение лука изменяется: *на обед, за стол*. Данный признак тесно связан с актуализацией фасеты *функция*, реализующейся посредством лексем: *полезный, витаминный, поможет (коль простудитесь), съели*. В этих загадках лук, прежде всего, предстает как продукт питания, служащий средством лечения от простуды: *коль простудитесь в морозы, то поможет горький лук; полезный; витаминный*. Данное свойство оказывается наиболее значимым для стереотипного представления о луке, формируемого в дискурсе дошкольного образования современными загадками.

Большая часть современных текстов строится на противопоставлении горького резкого вкуса лука и его пользы для здоровья человека. В данных текстах представлена амбивалентная характеристика овоща: лук вызывает слезы, однако важен для здоровья. Лексические единицы *золотистый, полезный, витаминный, верный друг* моделируют положительное отношение к загадываемому предмету, актуализируя разноаспектные его характеристики. Лексемы *резкий, горький, слезы, обжигает*, передающие негативное эмоциональное отношение к данной реалии, нивелируется за счет использования союза уступки «*хотя / хоть*» («*хоть... прольете слезы – только он верный друг*») – сложноподчиненные конструкции с придаточным уступки. Польза для человека и горький вкус оказываются контекстуальными антонимами: «*полезный, витаминный, **хотя** резкий*». Лук через отрицание сопоставляется с лимоном на основе общих признаков: «*обжигающий вкус*», польза для здоровья.

Современные загадки о луке способствуют формированию представления о реалии как о продукте питания, о его пользе и способности влиять на здоровье человека, что актуально для ДДО, воспитывающего здоровый образ жизни у детей. При этом в центре внимания оказывается человек с его потребностями, ради удовлетворения которых существуют предметы окружающего мира. Традиционные же тексты формируют представление о луке как об овоще,

акцентируется внимание на связи реалии с пространством огорода и аграрными работами. Данные загадки служат формированию представления о важности сельскохозяйственного труда, но при этом человек не выступает в активной роли по отношению к реалии. Традиционные загадки формируют природоцентрическую картину мира, где предметы реальности самоценны вне зависимости от пользы приносимой человеку.

В таблице №4 отражена фасетная структура стереотипа «лук» в традиционной и современной загадке, бытующих в ДДО. Традиционная загадка формирует стереотип, актуализируя фасеты *внешний вид, структурные элементы предмета и воздействие на человека*. Современные загадки о луке тоже актуализируют фасеты *внешний вид предмета, его структурные элементы и воздействие на человека*, также современные загадки актуализируют фасету *функция предмета и его местоположение (локус)*.

Таблица № 4. Стереотип «лук».

Фасеты	Традиционные загадки	Современные загадки
Внешний вид	+	+
Структурные элементы	+	+
Местоположение	+	+
Функция	-	+
Материал	-	-
Воздействие на человека	+	+
Эмоциональная потребность человека	-	-

Большое количество загадок, используемых дискурсом дошкольного образования, посвящено такому овощу, как капуста. Это обусловлено ценностным отношением к данному растению в обществе. Капуста традиционно наделялась особыми качествами в славянской культуре: «Капуста – одна из основных овощных культур традиционного рациона славян, многие этапы выращивания которой ритуализированы <...> Капуста стоит в ряду растений, наделяемых брачной символикой...» [Усачева, 2004, 457-461]. Капуста является одной из центральных сельскохозяйственных культур, символизирует богатство и жизненные силы.

В ДДО бытует большое количество традиционных загадок о капусте, что свидетельствует об актуальности представления стереотипа «капуста» в этих загадках для современного человека (нет потребности возникновения новых загадок). Иногда фрагмент традиционной загадки включается в современную – на уровне прецедентного текста («*Семьдесят одежек, / нет ни петельки, ни пуговики*»; «*Семьдесят пять на мне пальто, / И не застегнёт его никто*»). Чаще всего стереотип «капуста» в традиционных загадках формируется при актуализации фасет *внешний вид* и *структурные элементы*. «*Стоит поп низок, / на нем сто ризок*»; «*Не шит, не кроен, / А весь в рубцах*»; / «*Без счету одежек, / А все без застежек*»; «*Был ребенок — не знал пеленок, / стал стариком — сто пеленок на нем*»; «*Сто одежек — / Все без застежек*»; «*Головаста, форсиста, / сорочек надела триста, / а нога одна*»; «*Стоит Антошка / На одной ножке, / На нем сто одежек, / И все без застежек*» и др. Одной из базовых фасет, актуализируемых в данном случае, оказывается *структура* овоща, формирующая также и его *внешний вид*. Капуста представлена, прежде всего, как многослойный предмет, состоящий из большого количества элементов. Чаще всего данная фасета реализуется опосредовано, с помощью художественного приема метафоры «*листья капусты / одежда, пеленки человека*»: «*сто ризок*»; «*весь в рубцах*»; «*без счету одежек*»; «*сто пеленок на нем*»; «*семьдесят одежек надето*»; «*сто постелей*»; «*сотни слоев*»; «*стократная шуба*»; «*сорочек надела триста*».

Также во многих традиционных загадках фасета *внешний вид* реализуется отдельно от фасеты *структурные элементы*, характеризуя форму предмета, размер и т.д. Часть из характеристик представлена прямо: *низок*; *шароватый*, *кудреватый*. Часть – опосредованно на основе метафорического переноса «капуста / птица: гусь, курица»: *белый гусь на одной ножке*; *белая курочка стоит на одной ноге*, – «капуста / голова человека»: *голова большая, а шея тоненькая*; *голова форсиста (...)* *а нога одна*.

В большинстве традиционных загадок о капусте используется художественный прием олицетворения: капуста соотносится с человеком (*поп, ребенок, мальчик, Антошка*) или птицей (*гусь, курица*), также капуста сравнивается в одной загадке с книгой: «*Не книжка, а с листьями*». Такое

сопоставление основано на многозначности слова «листок», имеющей значение как «часть растения» («орган воздушного питания и газообмена у растения») так и «страница с ее оборотом в книге, тетради» [Словарь русского языка, Т.2, 1983]. Основным отличием капусты от человека оказывается отсутствие привычных элементов шитья на листьях, сравниваемых с одеждой человека: *не шит, не кроен, без застежек, и семи пуговиц не пришито, ни одного стежка*. Способность самостоятельно шить себе одежду, искусственную оболочку, которую можно в любой момент снять и надеть снова, оказывается присущей только человеку.

Таким образом, традиционные загадки о капусте способствуют формированию стереотипа «капуста» как многослойного овоща, обладающего характерным внешним видом: *круглый, кудрявый*. Принципиальным оказывается неспособность капусты, в отличие от человека, с которым она сопоставляется, снимать и надевать внешние оболочки. В центре внимания оказывается взаимосвязь реалии с пространством огорода, представление о капусте как о сельскохозяйственном продукте, что актуально для ряда занятий ДДО.

Современные загадки о капусте, помимо фasetы *внешний вид* и *составные элементы*, актуализируют компонент *местоположение* и *функция* предмета. «*Лоскуток на лоскутке – / зеленые заплатки, / Целый день на животе / нежится на грядке*»; «*Как надела сто рубах, / Захрустела на зубах*»; «*Расселась барыня на грядке, / Одета в шумные шелка. / Мы для нее готовим кадки / И крупной соли полмешка*»; «*Уродилась я на славу, / Голова бела, кудрява. / Кто любит щи – / Меня в них ищи*»; «*Что за скрип? Что за хруст? / Это что еще за куст? / Как же быть без хруста, / Если я ...*»; «*Лето целое старалась – / Одевалась, одевалась ... / А как осень подошла, / Нам одежды отдала. / Сотню одежонок / Сложили мы в бочонок*»; «*Растолстел совсем наш дед, / В сто шубеек он одет. / На дворе сентябрь идёт, / А дедок морозов ждёт, / Чтобы с грядки мог уйти / И в другой приют прийти. / Бочку, банку и стеллаж / Приглядел дедуля наш*» и др.

Фасета *структурные элементы* предмета реализуется в современных загадках о капусте также, как и в традиционных: опосредованно, через сопоставление листьев капусты с одеждой человека: *лоскуток на лоскутке, сто рубах, шумные шелка, уйму юбок, как балерина в пачке, одежды, сарафанчик,*

оборки, сорок шуб, сто шубеек. При описании «одежды» капусты исчезает присутствующее в традиционных загадках указание на несоответствие этой «одежды» человеческой. Если в традиционных текстах листья капусты были «не снимаемым» и «не надеваемым» компонентом (не имели «застежек», «пуговиц» и т. д.), то здесь присутствуют глаголы *надела, разденусь* в отношении капусты, нет упоминания принципиальных отличий этой «одежды» от человеческой.

Фасета *внешний вид* актуализируется во многих текстах, также как и в традиционных загадках, капуста соотносится с человеком: *голова бела, кудрява; толстуха; растолстела; круглый* и т.д. также присутствует прямая номинация признака: *зеленый*.

Фасета *местоположение* актуализируется при помощи прямой номинации: *нежится на грядке, расселась барыня на грядке, стоит теперь на грядке, в грядках узких, с грядки мог уйти.* Появляется указание на такой локус, как «бочка» тесно связанный с актуализацией фасеты *функция предмета: сложили мы в бочонок; бочку, банку и стеллаж приглядел дедуля наш.*

В традиционных загадках не было упоминания об использовании капусты, современные актуализируют практическое назначение овоща в жизни человека, преподносят его как продукт питания: *захрустела на зубах; кто любит щи – меня в них ищи; сотню одежонок сложили мы в бочонок* и т.д. В современных загадках о капусте, используемых ДДО, формируется представление о реалии как о «многокомпонентном» овоще, расположенном на грядке и предназначенном для дальнейшего использования человеком (засолка в кадке, варка щей и т.д.). При этом, как и в традиционных загадках, капуста чаще всего олицетворяется (*барыня, толстуха, Алена, дед*), также олицетворение происходит при помощи использования приема повествования от первого лица (местоимение «я», личные формы глаголов в первом лице). Эти тексты используются для формирования «нормативных» представлений о здоровом питании. В центре внимания оказывается функция предмета – приносить пользу человеку.

В таблице №5 отражена фасетная структура стереотипа «капуста» в традиционной и современной загадке, бытующих в ДДО. Современные и традиционные загадки отображают стереотипное представление о капусте,

актуализируя фасеты *внешний вид* и *структурные элементы*, формируя представление о капусте как о круглом многослойном овоще. В современных загадках также актуализируется фасета *локус* и *функция* предмета, формирующих представление о капусте как об овоще, растущем на огороде и предназначенном для употребления в пищу человеку. Современная загадка актуализирует аспект пользы загаданной реалии для человека.

Таблица №5. Стереотип «капуста».

Фасеты	Традиционные загадки	Современные загадки
Внешний вид	+	+
Структурные элементы	+	+
Местоположение	-	+
Функция	-	+
Материал	-	-
Воздействие на человека	-	-
Эмоциональная потребность человека	-	-

Пространство огорода представлено в текстах загадок разного типа, формирующих различные аспекты восприятия этого пространства. Представление об огороде раскрывается в загадках о его отдельных компонентах: забор, овощи, фрукты, ягоды (4-7% от всего корпуса загадок, бытующих в ДДО). Традиционные тексты (20-30% от всех загадок об огороде), бытующие в ДДО, направлены на формирование представления о ценности огорода, о связи овощей с процессом их выращивания на грядках. В этих загадках раскрывается внешний вид реалий и их местоположение (связанное с огородом). Традиционные тексты представляют пространство огорода как неотъемлемую часть жилища человека, это следующий уровень освоенного пространства после избы / дома.

Современные загадки (70-80% от всех загадок об огороде) формируют иное представление об огороде. Он рассматривается как необязательный компонент жилища человека, овощи и фрукты, в большей степени соотнесены с пространством кухни дома, где они выступают как пища человека, а не как сельскохозяйственная культура. Огород становится дополнительным элементом, связанным с пространством дачи, а не любого жилища. Загадки актуализируют

функцию реалий, в центре оказывается польза, которую они приносят людям (пища, здоровье). Это свидетельствует о смене природоцентрической картины мира на антропоцентрическую, что связано, в том числе, со сменой образа жизни человека.

Таким образом, разные типы загадок формируют различные модели пространства в ДДО, что связано с конкретными целями и задачами занятий дискурса.

2.8.5.4. Стереотип «город» в загадках ДДО

Современное представление о «своем» пространстве расширяется, включая в себя более абстрактные, обобщающие реалии: город, страна (Родина). Возможно, это связано со сменой позиции человека относительно окружающего его мира: традиционное представление предполагало достаточно пассивную роль человека по отношению к внешнему пространству. Закрепление маркеров «своего» / «чужого» в отношении пространственных координат передавалось из поколения в поколение. Ориентация фольклорного дискурса на традицию обусловила неизменность этого членения в течение нескольких веков. Смена социокультурной ситуации в России XX века повлекла неизбежные перемены в мировоззрении человека в целом и в его пространственных ориентирах в частности. В России оформляется философское направление урбанизма, где осмысливается категория города как особого пространства, выражающего культуру современного общества (В. Ванчугов, С.Б. Веселова, С.А. Смирнов, Л.Е. Трушина). Город рассматривается как форма культуры, отображение человеческих способностей пространственной организации: «Город есть онтологическая идея собирания человека в единое целое, идея организации пространства обитания, включая как собственную человеческую телесность («храм души», тело как «обиталище души»), так и собственно внешние по отношению к индивиду формы телесности — формы среды (жилье, дороги, коммуникации)» [Смирнов]. Философия города опирается на представление о выражении «духа эпохи», основных культурных констант в архитектурных стилях, свойственных городскому пространству: «Движение архитектуры является не простой сменой строительных стилей и инженерных

конструкций, но "воплощением духа", отражением мировоззрения эпохи, зримой философией своего времени» [Веселова]. Урбанисты говорят о том, что современный человек является продуктом городской среды, его мышление обусловлено особенностями городского образа жизни.

В дискурсе дошкольного образования находит отображение переориентация современного человека на городскую форму жизни, его связь с пространством города. Образ города занимает немаловажную позицию в представлении современного человека о «своем» и «чужом» пространстве. Жанр загадки чутко реагирует на эти изменения, появляется отдельный пласт текстов, посвященных самой реалии города и ее отдельным элементам: улицам, дорожному движению, зданиям города и т.д. Загадок о самом городе немного (около 5.5 % от общего количества текстов о городском пространстве), однако само их появление говорит о возникшей потребности отображения этой реалии в жанре.

*«Над каменным гнездом / Белые Птицы летят (Облака, Город, Дома);
Затянут жёлтой сеткой. / Проступает глыбой редкой (Город); Богатырь
встаёт, / Будит народ. / Трамвайными лязгами, / Ночными передрызгами. /
Песнями соловьиными, / Сигналами машинными. /хлопотно – топотно день
начинает, / А к вечеру вновь умолкает (Город); Угловатый Богатырь / В высоту
растёт и вишь. / А извилистые руки / Он раскинул по округе (Город и улицы);
Между каменными деревьями / Жёлтоухие Зайцы мелькают (Город. Ночь.
Машины); Каменные Великаны / Вдоль и поперёк / Асфальтовыми поясами
перевязаны. (Города и дороги); Стоэтажный Богатырь / В высоту растёт и
вишь. / Улиц - руки вдаль раскинул, / Облакам подставил спину. / На ладонях
площадей / Держит тысячи людей (Город); Стоэтажный Великан / Вровень
быстрым облакам. / В высоту растёт и вишь, / Наступает на пустырь (Город);
Геометр многоэтажный / Наперечёт всех знает граждан. / Им проспекты,
переулки / Предоставил для прогулки. (Город); Кто купается в огнях, / Скрученный
дорогами. / Выпускает звонких птах / Утром над порогами. (Город); Великан
высок, могуч. / Носит шапки серых туч. / Загляделся в реку, / Нужен Человеку
(Город); Вдоль асфальтовой Реки / Завязались Узелки (Города и шоссе); Чёрная
Курица / На каменных Яйцах сидит (Ночь и Город)».*

Стереотипное представление о городе в загадках представлено рядом отдельных фасет. Фасета *внешний вид* репрезентирована, прежде всего, характеристикой размеров города: *«проступает глыбой»*, *«богатырь встает»*, *«угловатый богатырь»*, *«каменные великаны»*, *«стоэтажный богатырь»*, *«облакам подставил спину»* и т.д. Фасета чаще представлена опосредовано через сравнение города с фигурой гигантского размера (глыба, великан, богатырь), также встречаются прямо названные характеристики (*«высок»*, *«могуч»*).

Фасета *составные элементы* представлена как опосредовано: *«извилистые руки он раскинул по округе»* (дороги), *«каменные деревья»* (дома), *«желтоухие зайцы»* (машины), *«улиц руки вдаль раскинул»*, *«на ладонях площадей»* – так и прямо: *«проспекты, переулки предоставил для прогулки»*.

Отдельного внимания заслуживает упоминание людей в роли составного компонента города: *«на ладонях площадей держит тысячи людей»*. В этой загадке человек оказывается частью города, занимает положение, равное другим компонентам. Такой взгляд на место человека в пространстве характерен для традиционной картины мира, репрезентируемый загадкой. Однако в других загадках человек представлен в позиции «на равных» по отношению к городу: *«богатырь встает, будит народ»*, *«и проспекты, переулки предоставил для прогулки»*, *«нужен человеку»*. Персонифицированный город взаимодействует с человеком – будит его, разрешает пользоваться человеку своими «дармами» (прогулки по проспектам и переулкам), он необходим для человека. Таким образом, оказываются репрезентированы фасеты *функция / действие*, выполняемые реальией и эмоциональная *внутренняя потребность человека в реалии*. Первые два примера в большей степени описывают действие реалии, а третий репрезентирует именно чувства человека. Фасета *внутренняя потребность человека* в предмете нехарактерна для стереотипа загадки, она раскрывает внутренние эмоции и чувства, что не свойственно данному жанру. Появление этой характеристики свидетельствует о расширении фасетного наполнения стереотипов в загадке. Такое изменение связано, в том числе, с задачами ДДО, в котором бытуют загадки. Одной из целей дискурса является воспитание патриотических

чувств к городу. Загадки служат формированию ценностного отношения к пространству города.

Также при репрезентации стереотипа «город» в загадках присутствует фасета *материал*, но она относится скорее к составным компонентам города: «каменное гнездо», «каменные деревья», «каменные великаны», «асфальтовые пояса», «каменные яйца»). Город не является цельным предметом, у него не может быть характеристика материала, относящаяся ко всей реалии. Однако указание на каменную природу основных составных элементов – домов – значимо, поскольку именно камень противопоставляется дереву – основному материалу, из которого строились раньше избы в деревнях. «Каменное гнездо», «каменные деревья», «каменные яйца» – это рукотворные предметы, они противопоставлены природным, создать их может только человек, в процессе построения города. При этом образ человека фактически не включен в тексты загадок прямо, но сам образ гнезда в отношении города акцентирует внимание на созидательной силе человека, способного «свить» свое гнездо – из камня. Те же принципы аналогии с природными явлениями можно видеть при сопоставлении рек с дорогами («*вдоль асфальтовой реки*»). В традиционном мировоззрении, река – часть стихии, часто занимает пограничное положение между «своим» и «чужим» пространством, здесь человек оказывается сам творцом реки из асфальта. Такое представление об активной роли человека актуально для современного социума. Дискурс дошкольного образования использует загадки для формирования соответствующей позиции у детей, поскольку именно творческий, активный в своей деятельности человек востребован в современном обществе.

В единичном случае упоминается *местоположение* реалии: «*великан (...) загляделся в реку*». Город представлен расположенным на берегу реки, что снова подчеркивает связь и противопоставление города миру природы.

В таблице №6 отражена фасетная структура стереотипа «город» в современной загадке, бытующей в ДДО. Стереотип «город» представлен фасетами *внешний вид, составные элементы, функция, материал, локус предмета и эмоциональная потребность человека* в предмете.

Таблица № 6. Стереотип «город».

Фасеты	Современные загадки
Внешний вид	+
Структурные элементы	+
Местоположение	+
Функция	+
Материал	+
Воздействие на человека	-
Внутренняя потребность человека	+

Загадки о городе используются в ДДО для формирования стереотипного образа «город», который представлен, с одной стороны, многосоставной, с другой – единой реалией. Формируется положительное отношение к городскому пространству. Принципиальными оказываются большие размеры города, в ряде загадок есть указание на постоянное увеличение реалии: *«в высоту растет и вширь»*, *«наступает на пустырь»*. Город представлен как предмет, организующий пространство для людей, служащий выполнению их потребностей. Он наделяется положительной оценкой в загадках и включается в пространство, освоенное человеком, безопасное для него. Город *«держит тысячи людей»*, то есть является опорой для них. Именно такое восприятие города востребовано дискурсом дошкольного образования, направленным на воспитание ценностного отношения к реалии.

Пространство города может быть рассмотрено как «свое» для человека, косвенно затрагивается идея созидательной силы человека, лежащей в основе реалии (природные реалии, воссозданные из камня – деревья, гнездо, яйца). Рамки освоенного человеком пространства раздвигаются, город также представляет «свое» пространство для человека в жанре загадки.

Пространство города в загадках, бытующих в ДДО, представлено рядом текстов о его отдельных компонентах. Существуют загадки об улицах, уличном движении (транспорт, дорожные знаки, светофор), отдельных городских зданиях и сооружениях (мост, столб, фонарь, фонтан, театр и т.д.). Наиболее показательными для реконструкции типичного представления о городе в загадке являются тексты, посвященные описанию улиц. Улицы, с одной стороны,

являются следующим «кругом» пространства после дома: выйдя из дома, городской человек оказывается на улице, – с другой – улицы со стоящими на них домами составляют город.

Загадки об улице так же немногочисленны (7% от общего количества загадок о городском пространстве). Большая часть загадок об улице отображает стереотип, репрезентируя фасету *составные элементы* целого: «*В два ряда дома стоят – / Десять, двадцать, сто подряд, / И квадратными глазами / Друг на друга глядят*»; «*Дома стоят, / Друг на друга глядят. / Пешеходы идут, / Сумки несут. / И автомобили / Куда-то покатали*»; «*Уродились грибочки / Одного росточка, / Стоят вдоль тропинки – / Ровные спинки, / Когда старый гриб ломается, / Новый растет*». В качестве составных компонентов чаще всего выступают дома: «*в два ряда дома стоят*», «*дома стоят, друг на друга глядят*» (прямая номинация), «*грибочки (...) стоят вдоль тропинки*» (опосредованная). Также в качестве составной части улицы называются «пешеходы» и «автомобили» («*пешеходы идут*», «*и автомобили куда-то покатали*»). Человек оказывается в одном ряду с домами – он выступает в роли элемента реалии. С одной стороны, это свидетельствует о необходимости присутствия человека для того, чтобы улица была таковой, с другой – человек занимает не центральное место в этом пространстве, он перечисляется в одном ряду с домами и автомобилями. Фасета *внешний вид* реалии представлена опосредовано, большой размер улицы указывается посредством гиперболизации количества составных элементов: «*В два ряда дома стоят – / Десять, двадцать, сто подряд*». Таким образом, использование этих загадок в ДДО способствует формированию пространственной модели, в которой человек является одним из составных компонентов города, люди – естественная часть жизни города.

Ряд загадок с отгадкой «улица» встречаются так же среди текстов, посвященных дороге. «*Вдаль бежит — не тужит, / С ножками дружит*»; «*Шагаешь — впереди лежит, / Оглянешься — домой бежит*». Эти загадки в большей степени раскрывают фасету *функция* предмета. Функция улицы здесь – служить дорогой для человека: «*с ножками дружит*», «*шагаешь – впереди*

лежит». Улица как место передвижения людей. При этом понятие «улица» сближается с понятием «дорога» или «тротуар».

Отдельный пласт загадок о городе посвящен тротуару как улице, по которой может ходить человек, в отличие от шоссе, по которому ездит транспорт. *«Здесь не катится автобус. / Здесь трамваи не пройдут. / Здесь спокойно пешеходы / Вдоль по улице идут. / Для машин и для трамвая / Путь-дорога есть другая (Тротуар)»; «Раньше счёта и письма, / Рисованья, чтенья, / Всем ребятам нужно знать / Азбуку движенья! / Как зовутся те дорожки, / По которым ходят ножки. / Различать учись их точно, / Не лети как на пожар. / Пешеходные дорожки – / Это только ...? (Тротуар)»; «Лёша с Любой ходят парой. / Где идут? По ... (Тротуару)».* Эти загадки отображают функциональное назначение реалии «тротуар» – дорога для пешеходов дороги.

Фасета *функция* в этих загадках представлена прямо: *«здесь спокойно пешеходы вдоль по улице идут»; «дорожки, по которым ходят ножки».* Пространство тротуара представлено как безопасное («спокойно идут»), положительная оценка этого пространства проявляется также в использовании уменьшительно-ласкательных суффиксов («дорожки», «ножки»). Данные загадки представляют модель нормативного поведения человека: ходить пешеходы должны только по тротуару. Такой догматический характер текстов связан со сферой их бытования – в педагогическом дискурсе, направленном на обучение детей нормам и правилам поведения в загадки служат иллюстрацией правил дорожного движения.

Отдельные элементы города представляют городское пространство как освоенное человеком, безопасное и служащее его нуждам. Анализ стереотипного представления отдельных реалий, наполняющих пространство города, в жанре загадки представлен в таблице №7.

Таблица № 7. Стереотипное представление об элементах городского пространства.

Фасеты	Улица	Тротуар	Метро	Фонтан	Ограда	Фонарь
Внешний вид	+	-	+	+	+	+
Структурные элементы	+	-	+	+	-	+
Местоположение	-	-	+	+	-	+
Функция	+	+	+	-	+	+
Материал	-	-	-	+	+	+
Воздействие на человека	-	-	-	-	-	-
Эмоциональная потребность человека	-	-	-	+	-	-

Загадки об элементах города способствуют формированию образа города на занятиях в ДДО. Ряд загадок отображает пространственную модель, в которой человек занимает равное положение с другими компонентами (машинами, фонарями и т.д.) и является неотъемлемой частью улиц города. Другие загадки формируют представление о центральном месте человека в пространстве, где каждый элемент служит на благо людям. И тот и другой подход востребован в ДДО, направленном на воспитание положительного, ценностного отношения к городскому пространству.

Выводы ко второй главе

Загадка отображает жанровую разновидность фольклорной картины мира, являющейся функционально-дискурсивным вариантом общеязыковой картины мира. Загадка адаптируется под социокультурные изменения в жизни общества, сохраняя свою специфику. Данный жанр оказывается востребован в других дискурсах, где он продолжает выполнять свои функции, способствуя решению задач этих дискурсов. Сочетание игровой и дидактической направленности загадки способствует использованию этого жанра в дискурсе дошкольного образования, направленном на социализацию детей младшего возраста.

Миромоделирующие принципы загадки выражаются в ее способности отображать обобщенное, стереотипное представление о предметной

действительности. Предлагаю вариант везде не репрезентируется, а Содержание стереотипа по-разному представлено в традиционных в традиционных загадках, созданных до второй половины XX века, и современных текстах. Традиционные загадки описывают предметы, выявляя их внешние признаки (размер, цвет, запах, вкус и т.д.), современные начинают включать также признаки восприятия реалий человеком, его потребности в предметах. Стереотип может быть представлен рядом фасет, отображающих значимые признаки реалий.

ДДО использует разные типы загадок для формирования представления о тех или иных реалиях. Одной из востребованных тем, преподносимых в педагогическом дискурсе, является тема пространства, организующая мировосприятие человека. Представление об этой категории формируется в ДДО, в том числе, благодаря фольклорному жанру загадки, описывающему различные элементы, выстраивающие сетку пространственных координат в сознании человека.

Представление о «своем», защищенном пространстве лежит в основе древнейших принципов организации пространства в сознании человека. Центром освоенного пространства всегда являлось жилище человека (дом, изба). Дом представлен в фольклорной картине мира в качестве максимально безопасного, «внутреннего», «своего» пространства, защищенного от вмешательства «злых», вредоносных сил. Такое представление о домашнем пространстве нашло свое отображение в фольклорном жанре загадки, описывающей дом и его отдельные компоненты. В загадке предельно детализируется «внутреннее» пространство дома человека и ближайшего его окружения, что также связано с сакрализацией этого пространства.

Традиционные загадки о домашнем пространстве используются в ДДО для формирования представления о традиционной избе, описываемой как самоценный, изначально существовавший в мире предмет. В фокусе внимания этих текстов оказываются внешние признаки реалий: *внешний вид* предметов, их *структурные элементы, материал, местоположение*. Данный тип загадок формирует у детей представление о домашнем пространстве, наполненном значимыми предметами, каждая деталь жилища является его неотъемлемым компонентом. Современные

загадки о домашнем пространстве также используются в ДДО. Они отображают представление о внешних характеристиках реалий (*внешний вид, структурные элементы, материал, местоположение* предмета), однако в центре оказывается функциональная характеристика реалий. Формируется представление о домашнем пространстве, наполненном предметами, выполняющими различные функции для удовлетворения потребностей человека. Такой взгляд на пространство дома востребован современным антропоцентрическим мышлением.

Пространство огорода также по-разному представлено в традиционных и современных загадках. В традиционных текстах огород описывается как неотъемлемый компонент освоенного пространства, он является важной частью жилища человека. Как и в загадках о жилище, формируется стереотипное представление о реалиях в совокупности их внешних признаков: *внешний вид* предмета, его *структурные элементы*, – также значимой оказывается характеристика *способности воздействия* реалии на человека. В данных загадках формируется стереотипное представление об овощах и фруктах в их тесной связи с сельскохозяйственными работами (характеристика *локуса* предмета). Такая модель восприятия востребована на занятиях ДДО, воспитывающих ценностное отношение к труду на земле. В современных загадках об огороде он представлен как реалия, не являющаяся обязательной для любого жилища. Овощи и фрукты оказываются в большей степени связаны с понятием пищи человека, чем с понятием сельскохозяйственной культуры. Помимо внешних характеристик, включающих *внешний вид, структурные элементы, местоположение* предмета, в этих загадках также актуализируется представление о *характере его взаимодействия с человеком* и функции данных реалий. Современные загадки способствуют формированию антропоцентрической картины мира, где реалии существуют для того, чтобы приносить пользу людям. В частности, формируется представление об овощах как о полезном, необходимом для здоровья человека продукте. Данные загадки используются в ДДО для формирования моделей правильного, здорового питания.

В связи с изменением социокультурных особенностей жизни человека представление о «своем» пространстве начинает включать в себя новые реалии, в

том числе связанные с городским образом жизни. Пространство города активно осваивается людьми. Тема города является одной из ключевых в ДДО, что обусловлено повышением количества городского населения в стране. Город является местом жизни большинства детей в дошкольном учреждении. Дискурс использует загадки для воспитания ценностного отношения к городскому пространству. Город и его отдельные компоненты представлены в загадках, бытующих в ДДО, как реалии, безопасные для человека, во многом служащие удовлетворению нужд и потребностей человека. Стереотипный образ города и его элементов представлен фасетами *внешний вид, составные элементы, функция, материал, местоположение*. Также в отдельных текстах встречается признак *внутренней потребности* человека в реалии, что свидетельствует о некотором расширении фасетного состава стереотипа в загадке. Загадки о городе используются, в том числе, для воспитания патриотических чувств к этому пространству, что детерминирует появление несвойственных для загадки фасет, описывающих внутренние чувства людей.

Таким образом, традиционные загадки способствуют формированию природоцентрической картины мира у детей в ДДО, передают тип взаимоотношения человека с другими объектами действительности. В современных загадках формируется антропоцентричная модель картины мира в центре этой модели оказывается человек, а объекты окружающего мира служат удовлетворению различных потребностей человека.

Совокупность загадок разного типа, бытующих в ДДО, способствует формированию целостного представления об описываемых реалиях.

3. Загадка в дискурсе дошкольного образования

Дискурс дошкольного образования и фольклорный дискурс обладают близкими целями и задачами: передача базовой информации следующему поколению (новым членам общества). И тот, и другой дискурс предполагает подачу некоторых первичных знаний, являющихся наиболее важными, значимыми для общества. ДДО привлекает разные жанры фольклора для преподнесения, закрепления или иллюстрации того или иного материала. Благодаря использованию фольклорных жанров в ДДО происходит передача детям раннего возраста ценностных установок традиционной фольклорной картины мира, что, в том числе, обеспечивает сохранение национальной идентичности народа. Жанры фольклора являются определенными фильтрами культуры, сквозь призму которых ребенок познает мир.

Жанр загадки оказывается одним из наиболее востребованных в ДДО, воспитатель (участник-агент дискурса) использует загадки разных типов для достижения целей занятия (ядерного жанра дискурса дошкольного образования). Загадки позволяют представить в игровой форме информацию о различных предметных областях действительности, также они включаются в занятия для закрепления нормативных моделей поведения в той или иной ситуации, связанной с вещным миром. Тип занятия детерминирует его задачи, в соответствии с которыми происходит выбор той или иной загадки.

ДДО, как институциональный дискурс, направлен на выполнение определенных задач, возлагаемых на весь институт образования государством. В частности, одной из таких задач является воспитание у новых членов общества идеологически верного для данного социума взгляда на действительность, обусловленного культурно-исторической эпохой, в которой существует это государство. Загадка используется ДДО для решения данных задач: воспитания патриотических чувств по отношению к своей стране, городу и т.д.; формирования качеств, востребованных государством. Фольклорный жанр адаптируется к задачам ДДО, частично видоизменяясь, однако продолжая сохранять основные

жанровые признаки. Функции загадки оказываются востребованы дискурсом для выполнения его специфических целей.

3.1. Функции загадки в дискурсе дошкольного образования

Фольклорный жанр загадки включается в ДДО с целью передачи определенного взгляда на действительность, ценностных установок фольклорной картины мира. Востребованность загадки в ДДО обусловлена природой самого жанра, выполняющего дидактическую и познавательную функцию. Загадка направлена на представление упорядоченной информации о предметной реальности, она отображает реалии действительности в совокупности типичных характеристик. Основные функции загадки (*информативная, познавательная, педагогическая, аксиологическая, игровая*) используются в ДДО для достижения дискурсивной цели: социализации нового члена общества.

Собственно *педагогическая* (дидактическая) функция загадки заключается в самом использовании жанра при обучении. Загадка применяется в ДДО чаще всего как способ представления темы занятия или в качестве приема закрепления и повторения изученного материала.

«Воспитатель: Вспомните, дети, сказки, где рассказывается, в каких домах жили их герои. Была у лисы избушка ледяная, а у зайца лубяная... (Дети вспоминают сказки и называют разные дома: бабы Яги, козы, поросят и т.д.)

Воспитатель: Вот видите, у каждого есть свой дом. Есть он и у каждого из нас, где живет вся семья. Давайте с вами поиграем. Игра называется "Узнай свой дом". Чтобы в него войти, надо отгадать загадки. Слушайте внимательно первую: Недотрога, от порога никуда не отойдет, / Гость его коснется пальцем – он хозяина зовет. (Звонок). Она меня впускает в дом и выпускает вон. / В ночное время под замком, она хранит мой сон. / Она ни в огород, ни во двор не просится гулять. / На миг заглянет в коридор – и в комнату опять. (Дверь)

Воспитатель: Вот мы с вами позвонили, дверь нам открыли - входим в гостиную... (картинка гостиной вывешивается на магнитную доску)»

Воспитатель при помощи фольклорных жанров (сказки, загадки) воспитывает у детей ценностное отношение к жилищу (дом – как пространство, связанное с родственными отношениями – «семьей»). Дом представлен как неотъемлемая часть жизни человека – на примере сказочных персонажей: определительное местоимение *«каждый»*, притяжательное местоимение *«свой»* (*«Вот видите, у каждого есть свой дом. Есть он и у каждого из нас, где живет вся семья»*). Загадки помогают формировать и закреплять представление о наполнении пространства дома, жанр используется для иллюстрации материала о компонентах жилища: звонок, дверь, окно, кресло, кровать, шкаф и т.д.

Информативная функция загадки связана с ее способностью выступать в роли приема подачи и закрепления материала (в данном случае, знаний об устройстве дома, его элементах).

Познавательная функция загадки заключается в ее способности представлять стереотипный образ предмета, отображать способ восприятия действительности. Так, загадка формирует у ребенка стереотипное представление о компонентах дома, актуализируя фазеты *функция* предмета (*«гость его коснется пальцем – он хозяина зовет»*; *«она меня впускает в дом и выпускает вон»*; *«она хранит мой сон»*) и его *местоположение* (*«от порога никуда не отойдет»*; *«на миг заглянет в коридор – и в комнату опять»*). Ребенок осваивает обобщенное представление о реалиях как о компонентах жилища (принципиально их местоположение относительно пространства всего дома), существующих для выполнения различных функций, связанных с жизнью человека.

Игровая функция загадки позволяет разнообразить формы деятельности ребенка на занятии. Очень небольшой объем новой информации преподносится воспитателем в прямой форме, большая часть занятия представляет собой разные виды игры, задействующие различные рецепторы ребенка при восприятии материала. Воспитатель с самого начала занятия о доме прибегает к использованию фольклорных жанров: *«Воспитатель напевает: "Стоит в поле теремок, теремок, он не низок, не высок, не высок. Кто в тереме живет?" (Дети перечисляют всех зверей). Воспитатель: Вспомните, дети, сказки, где рассказывается, в каких домах жили их герои...»* Представление о необходимости

дома для каждого живого существа формируется у детей через обращение к сказочным сюжетам. Далее загадка помогает освоить и закрепить знания о предметном наполнении дома, о его структурных компонентах. Затем воспитатель проводит физическую разминку, сопровождаемую стихами о строительстве дома. Завершается занятие творческой деятельностью: *«Воспитатель: Теперь у вас у каждого есть свой ключ от дома. Предлагаю вам взять стулья и подойти к столам, где лежит лист бумаги и пастельные мелки. Сегодня, не все ребята смогли рассказать о своем будущем доме. Сейчас, вы можете его нарисовать»*. Таким образом, игровая функция загадки оказывается востребована в ДДО для осуществления разнообразия форм работы с информацией.

Аксиологическая функция загадки выражена имплицитно, само наличие загадок об элементах дома выделяет их среди предметов действительности, определяет значимость реалий. Ряд современных загадок включает эксплицитную репрезентацию аксиологического компонента, когда в самом тексте загадки встречается указание на ценность реалии, ее значимость для человека. Такое проявление характерно для загадок, созданных в ДДО с целью воспитания патриотических чувств, формирования определенной идеологии, о чем подробнее будет сказано дальше.

Таким образом, большинство функций загадки востребованы в ДДО. При этом бытование жанра в педагогическом дискурсе способствует направленности *информативной, познавательной, игровой и аксиологической* функции на выполнение общей *дидактической*. Загадки используются для формирования представлений о наиболее важных, значимых реалиях действительности. ДДО привлекает жанры фольклора, в том числе, для формирования заданных государством ценностных и идеологических установок, обусловленных историко-культурной спецификой определенного периода развития социума. При этом традиционные тексты отображают предметные сферы, значимые для традиционной фольклорной картины мира, не утратившие актуальность в настоящее время, отвечающие задачам, поставленным перед ДДО социумом. Ряд областей жизни человека, значимых для его мировоззрения в современном обществе, не отображен в традиционных текстах в силу их неактуальности для

ФКМ. В ДДО создаются новые, современные загадки, описывающие реалии и их свойства, представление о которых востребовано для формирования картины мира у новых членов общества в дискурсе дошкольного образования.

Разные типы загадок используются в ДДО для выполнения дидактической функции при представлении различных сфер жизни человека.

3.2. Миромоделирующие свойства загадки на различных типах занятий в ДДО

Миромоделирующее свойство загадки позволяет использовать этот жанр для передачи ребенку определенного мировидения, способа восприятия действительности, что напрямую связано с *познавательной* функцией загадки. Загадка не просто описывает предмет, она представляет стереотипный образ этого предмета, выявляя его наиболее характерные свойства. Таким образом, в сознании ребенка закрепляется общепринятый образ реалии, усваиваются его определяющие для данного социума параметры.

Стереотипные образы предметов, репрезентируемые в загадках, способствуют формированию «правильного», нормативного в данном социуме мировоззрения. *«Теперь познакомимся с овощами. Я буду загадывать загадку, отгадаете – я покажу вам картинку-отгадку. Круглый желтый бок – / Сидит на грядке колобок. / К земле прирос он крепко, / Что это? (РЕПКА) - Какая она? (круглая, желтая, сладкая). А как ее убирают? (выдергивают)…»* Воспитатель использует уже имеющиеся знания детей об овощах для повторения и закрепления материала, при этом акцент делается именно на различных свойствах предметов. В загадке отображается стереотипное представление о репе при актуализации *фасет внешний вид* (форма: «круглый», «колобок»; цвет: «желтый»), *местоположение* («сидит на грядке», «к земле прирос»). У детей формируется стереотип «репа»: круглый и желтый овощ, выращиваемый на грядке. Воспитатель закрепляет информацию прямым вопросом: «Какая она?», – при этом характеристики, описанные загадкой («круглая, желтая») могут дополняться другими свойствами реалии («сладкая»; «Как ее убирают? – Выдергивают»). Загадка характеризует овощ как сельскохозяйственную культуру, которую можно вырастить «на грядке»,

при этом она описывает внешние признаки реалии (воспринимаемые рецепторами человека), которые затем иллюстрируются картинкой («я покажу вам картинку-отгадку»). Воспитатель дополняет характеристики вопросами, ответы на которые освещают, в том числе, человеческую деятельность по отношению к реалии («как ее убирают?»). То есть загадка «обрисовывает» предмет как таковой, обозначая его связь с пространством огорода, а воспитатель ассоциативно связывает его с человеком: репу выращивают люди для того, чтобы потом убрать каким-то способом – значит, она существует для человека. Формируется представление о «правильной» модели поведения человека, который должен выращивать своими руками овощи для дальнейшего употребления в пищу.

Для детей дошкольного возраста характерна конкретизация понятия как способ объяснения незнакомого явления или предмета: «Для информантов 4-7 лет наиболее актуальной является стратегия конкретизации, которая реализуется различными способами <...>: Описание предмета как системы элементов <...> Указание на возможные разновидности предмета <...> Описание существенных внешних признаков предмета <...> Описание функции, назначения предмета <...> Описание происхождения предмета <...>» [Гарганеева, 2008, 181]. Большая часть загадок строится по принципу перечисления существенных признаков реалий, стереотип, отображаемый жанром, чаще всего, включает фасы, соотносимые с признаками предмета, выделяемыми детьми дошкольного возраста при дефиниции предмета (структурные элементы, внешние признаки, функция предмета). Таким образом, способ представления реалии в загадке оказывается близок восприятию значений предметов для детей этого возраста. Такая схожесть способов представления объектов действительности обусловила активное использование жанра для преподнесения информации в ДДО.

Миромоделирующие свойства загадки востребованы на разных типах занятий, относящихся к различным образовательным областям. Чаще всего загадка как обучающе-игровой прием применяется на *занятиях познавательного развития* (окружающий мир, экологическое воспитание, культурологические занятия и т.д.), на занятиях по *социально-коммуникативному развитию* (уроки города, занятия по безопасности, валеологические занятия или «занятия здоровья»),

занятия патриотического воспитания и т.д.) и на занятиях по *развитию речи*, а также на комплексных, интегрированных занятиях.

Различные тематические пласты загадок служат формированию стереотипных представлений об отдельных сферах действительности у ребенка. Такое использование жанра характерно для *занятий познавательного развития*, в задачи которых входит ознакомление ребенка с основными представлениями об окружающей их действительности и свойствами объектов. Эти занятия направлены на передачу информации о предметах как таковых, без их прямой связи с поведением и деятельностью ребенка (в отличие от *занятий социально-коммуникативного развития*). Так, загадки о мебели и бытовых приборах используются на занятиях, посвященных дому, квартире; загадки об огороде – на занятиях, посвященных овощам и фруктам, продуктам питания и т.д.

Фрагмент занятия по окружающему миру «Загадки русской избы».

«Хозяйка: Много лет назад люди жили в домах, которые назывались избами. (...) Что же было в каждой избе???

Дети: В каждой избе была печь. Печь не только обогрела избу. В ней пекли хлеб, готовили еду себе и домашним животным. На печи сушили одежду, обувь, грибы, ягоды, мелкую рыбёшку. Здесь можно было спать. Для этого на печи делалась специальная лежанка. (...)

Воспитатель: Наверху находились деревянные полки, на которых стояли глиняные кувшины, коробки с различными припасами. Центральное место в избе занимала печь. Пространство между стеной и печью называется «запечье». Там хозяйка хранила приспособления, необходимые для работы: ухваты, большую лопату, кочергу. (...)

Воспитатель: А сейчас давайте вспомним о предметах быта русской избы. И помогут нам в этом загадки: Стоит изба из кирпича, / То холодна, то горяча. /Печь/. В избе – изба, / На избе – труба, / Зашумело в избе, / Загудело в трубе. / Видит пламя народ, / А тушить не идёт. /Печь/...»

Цель данного занятия – познакомить детей с традициями народной культуры, воспитать чувство национальной идентификации. Занятия такого типа, с одной стороны, направлены на ознакомление с культурно-исторической

информацией как таковой, с другой – выполняют задачу воспитания национального самосознания, патриотических чувств к родной стране. Данная задача формирования ценностного отношения к своей стране является откликом на социальный заказ институту образования: первая из целей дошкольного образования по Федеральному государственному образовательному стандарту (ФГОС) дошкольного образования: *«Обязательная часть основной образовательной программы направлена на решение следующих задач становления первичной ценностной ориентации и социализации: 1) формирование уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье, малой и большой родине...»* [Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, 2013, 12]. Задача самоидентификации детей как членов данного общества решается различными путями, как вербально, так и материально-чувственными способами (использование национальных предметов быта, костюмов и т.д.).

Речь воспитателя включает историзмы (*запечье, ухват*), устаревающие слова или слова, номинирующие уходящие из обихода реалии (*изба, печь* – в значении «русская печь»). Такая лексика характеризует национальный быт русской жизни, ребенок идентифицирует себя с этой культурой (лексема «*русский*»: «*быт русской избы*»). Воспитатель сочетает прямое преподнесение информации в диалогической форме с традиционными загадками, закрепляющими эту информацию. Традиционные загадки выполняют ту же функцию, что и предметы материальной культуры, характеризующие национальный быт – формируют интерес и ценностное отношение к собственной культуре. Сначала воспитатель опрашивает детей о компонентах избы, акцентируя внимание на печи, как принципиально значимом для традиционного жилища предмете: «*Что же было в каждой избе?*» – «*В каждой избе была печь*». При этом предполагается, что дети уже знакомы с этой информацией и готовы ответить на данный вопрос, указав основные функции реалии («*пекли хлеб*», «*готовили еду*», «*сушили одежду, обувь, грибы, ягоды, мелкую рыбешку*», «*можно было спать*»). Воспитатель лишь дополняет эту информацию новыми уточнениями, относительно организации пространства избы вокруг печи: «*Пространство между стеной и печью называется «запечье». Там*

хозяйка хранила приспособления, необходимые для работы: ухваты, большую лопату, кочергу». У детей формируется представление о печи как о предмете, неразрывно связанном с жизнью человека в традиционной культуре. При этом акцент сделан на функциональных характеристиках реалии: она может служить для выполнения различных действий, необходимых для жизни человека. Отдельное внимание уделяется участию печки в пространственной организации.

Затем воспитатель переходит к закреплению материала с помощью загадок. Сам фольклорный жанр является элементом традиционной культуры, его использование в качестве приема закрепления информации направлено на более глубокое погружение ребенка в специфику национального мироощущения. В этом случае в структуру занятия включаются именно традиционные загадки, описывающие этнографические реалии быта (в частности, *печь, ухват, кочерга, самовар и т.д.*).

Загадка акцентирует внимание детей на внешних характеристиках предмета, воспринимаемых основными рецепторами человека. Стереотип «печь» представлен фасетами *внешний вид* (форма печки, близкая к форме избы: «*стоит изба*»; «*в избе – изба*»), *материал* («*из кирпича*»), *тактильные свойства* предмета («*то холодна, то горяча*»), *акустические свойства* предмета («*зашумело, загудело*»). Таким образом, использование загадок позволяет дополнить образ осваиваемой на занятии реалии предметными характеристиками. Традиционная загадка отображает фольклорное мировосприятие, включаясь в занятие ДДО, она, с одной стороны, сохраняет свою специфику, отображая фрагмент ФКМ, с другой – способствует выполнению задач педагогического дискурса: передать информацию о предмете (*информативная функция*), сформировать определенный стереотип его восприятия (*познавательная функция*), воспитывать чувство национальной идентификации (*аксиологическая функция*). Загадка как фольклорный жанр выступает в роли некоторой культурной «призмы», сквозь которую ребенок познает реалии действительности в совокупности всех качеств и свойств, связанных с этой реалией в культуре. «В устном общении (так же как и в литературе) жанры «держат форму»; в них, как в сортировочных ячейках, хранятся различные элементы культуры, идеологии, ценностных ориентаций. Жанры

входят в число главных из «встроенных» в любую культуру конструкций, предназначенных для сохранения и воспроизводства того, что с точки зрения данной культуры является «правильным» [Рис, 2005, 76].

В загадке отображается стереотипный образ печи как «второй избы». Сопоставление печи и избы принципиально для традиционного уклада. Печь являлась одним из важнейших элементов жизни, она обеспечивала тепло и пищу, без которых не могла поддерживаться жизнь дома: «Печь – средоточие семейно-родовых ценностей, источник жизни и здоровья, вместилище сакрально чистого огня <...> Печь играет особую роль во внутреннем пространстве дома, совмещая в себе символику центра и границы» [Топорков, 2008, 39-44]; «В традиционном сознании печь была неотъемлемой частью жилища; если в доме не было печи, он считался нежилым. В этой связи неслучайна загадка о печи: "Чего из избы не вытащишь?"» [Русская изба, 1999, 48-54]. Загадка отображает прямую зависимость избы от печи – «без печи избы не существует».

Таким образом, загадка репрезентирует стереотипное представление о реалии «печь», как о предмете, без которого изба не является избой. Включение этих загадок в структуру занятия направлено на формирование национального самосознания, воспитание основ этно-культурного мировосприятия. Загадка позволяет закрепить идеологические основы чувства национальной идентичности с помощью стереотипного отображения фрагмента предметной действительности, отображающего предметы национального быта.

Занятия социально-коммуникативного развития направлены, прежде всего, на закрепление моделей нормативного поведения человека в социуме и воспитание определенной идеологии. Они преследуют цели ознакомления с основами жизни в обществе, базовыми представлениями о родном городе и стране, моделями поведения с окружающими людьми, также к этой группе занятий относятся уроки безопасности жизнедеятельности. Загадки на занятиях такого типа используются как для формирования и закрепления нормативной модели поведения в обществе (загадки о светофоре: модель правильного поведения на улицах города, загадки о двери: поведение, обеспечивающее

безопасность ребенка и т.д.), так и для формирования определенной идеологии, ценностного отношения к данному социуму (загадки о символике России).

Фрагмент интегрированного занятия «Моя Россия».

«- Представьте, что мы с вами отправляемся на ярмарку, где продаются прекрасные вещи, сделанные руками русских мастеров. Что будем покупать? Отгадайте загадку: «В руки ты ее возьмешь, / То растянешь, то сожмешь. / Звонкая, нарядная, / Веселая, трехрядная. / Заиграет, только тронь / Наша русская ... (гармонь)».

- Ну, гармонист, выходи. Ребенок читает стихотворение (...)

- К нам в Россию, приезжает очень много гостей из разных стран: из Англии, Германии, Франции, Японии – и всегда увозят с собой наш российский сувенир. Как вы думаете, какой сувенир увозят гости? Если дети затрудняются, загадывается загадка: «В этой молодежи прячутся девицы, / каждая сестрица – / для меньшей темница. / Красные щечки, пестрые платочки, / хлопают в ладоши веселые (матрешки)...»

Цель данного занятия (указанная в тексте данного конспекта) – закрепить знания детей о различных сферах, формирующих представление о родной стране: *«Закрепить знания детей о природе России, о народных умельцах, о русских народных инструментах <...> Закрепить знания детей о символике страны: флаг, герб, гимн».* При этом привить ценностное отношение к России, воспитать патриотические чувства: *«Воспитывать у детей интерес к истории своей страны, чувство любви и гордости за свою страну»* (одна из обозначенных задач занятия). Образ России выстраивается на основе пространственной оппозиции «свой» / «чужой». Воспитатель подчеркивает принадлежность себя и детей к пространству России при помощи личных местоимений: *«мы с вами»*, *«к нам в Россию»*. Используется коннотативно-окрашенная лексема *«прекрасный»* в отношении предметов, созданных *«руками российских мастеров»*. Освоенность этого пространства подчеркивается контрастом с «чужими» странами (*Англия, Германия, Франция, Япония*), откуда приезжает *«очень много гостей»*. Формируется представление о делении пространства на «свое» и «чужое», где есть «хозяева» и «гости».

Воспитание патриотических чувств тесно связано с формированием представления о национальной специфике России. Черты – «специфика» – родной страны, выделяющие ее из ряда других стран, наделяются особой ценностной нагрузкой. Образ России включает в себя ряд отдельных компонентов, определяющих ее идентичность, так называемые «символы России». В частности, такими компонентами оказываются предметы народной культуры: гармонь, матрешка.

При обращении к предметно-вещной сфере, воспитатель прибегает к использованию жанра загадки. С одной стороны, загадка формирует у детей стереотипный образ описываемых предметов, с другой – закрепляет идеологические основы представления о собственной стране, символами которой являются эти предметы. Данная загадка репрезентирует стереотип «гармонь», актуализируя фасыты *действие*, совершаемое с предметом («*то растянешь, то сожмешь*», «*заиграет, только тронь*»), *внешний вид* («*нарядная*»), *акустический признак* («*звонкая*»), *составные элементы предмета* («*трехрядная*»), *эмоциональное воздействие* человека к предмету («*веселая*»). Загадка закрепляет представление о принадлежности к своему пространству (местоимение «*наша*» в сочетании с прилагательным «*русская*»), подчеркивается ценность предмета, представляющего «свое» пространство (лексемы «*звонкая*», «*нарядная*», «*веселая*»).

Принципиально использование устаревшей и устаревающей лексики: архаизмы («*молодица*», «*девица*», «*темница*»), – она также способствует формированию национального самосознания, самоидентификации детей с русской культурой. Воспитатель в данном случае использует современные загадки, созданные для дискурса дошкольного образования, эти тексты отвечают поставленной перед дискурсом задаче идеологического воспитания. Использование архаизмов способствует некоторой стилизации текста под традиционную загадку, что направлено на воспитание национальной самоидентификации детей. Собственно традиционный текст не включает упоминание принадлежности реалии к той или иной стране («*наша русская гармонь*»), в традиционной загадке обычно не столь явно выражена оценочность

(коннотативная лексика). Специально созданные для ДДО современные загадки направлены на выполнение дискурсивных задач: воспитать ценностное отношение к России и реалиям, характеризующим ее, привить детям чувство гордости за собственную нацию, – жанр перестраивается, подчиняясь установкам и требованиям ДДО.

Таким образом, загадка используется на занятии по социально-коммуникативному воспитанию для формирования стереотипного образа предмета, соответствующего идеологическим принципам восприятия образа родной страны у ребенка.

На занятиях *развития речи* загадки также используются не только для формирования представлений об окружающих реалиях, но и для достижения специфических целей занятия: ознакомление с родным языком на разных уровнях, закладывание основ коммуникативной компетенции (*«В результате этих занятий к школе ребенок научится грамотно изъясняться, будет обладать внушительным словарным запасом и правильно произносить все звуки языка»* [Скобелева]). Жанр загадки на таких занятиях часто применяется для формирования представления о рифме, для иллюстрации языковой игры, свойственной загадке и т.д. Также на занятиях развития речи загадки могут быть не только приемом закрепления и представления материала, а собственно объектом изучения.

Фрагмент конспекта занятия по развитию речи «Стоит в поле теремок».

«Воспитатель: (достает из корзинки огурец). «Что это?» Дети: «Это огурец». Воспитатель: «Расскажите, какой он». «Дети: Он зеленый, длинный, хрустящий...» Воспитатель: «Зеленый, как...» Ребенок: «Как крокодил, лягушка, кузнечик...» Воспитатель: «Он длинный, как...» Дети: «Как веревка, карандаш, палка...» Воспитатель: «Он хрустящий, как...» Дети: «Как капуста, сухарики, снег под ногами...»

Воспитатель: «Послушайте, получилась интересная загадка: Он растет на огороде. Хрустящий, как сухарик. Длинный, как карандаш. Зеленый, как лягушка. Давайте вместе придумаем загадку про... (достает яблоко). Какое оно?» Дети называют признаки (качества): круглое, красное, сладкое, сочное, растет на дереве. Воспитатель просит, сказать, что бывает таким же. Воспитатель:

«Составим загадку про яблоко. Оно растет на дереве. Круглое, как мячик, сочное, как арбуз, красное, как солнышко».

Принципиально оказывается ознакомление детей с правилами создания текста загадки – фактически, с жанровой моделью загадки-описания. Дети обучаются способам иносказательного представления предметов через нанизывание их характеристик. Загадка, как фольклорный жанр, отображает определенный тип мировосприятия, обучение «языку загадок» способствует проникновению в механизмы этого особого восприятия мира – через типизированную модель предметов, стереотипы. На данном занятии воспитатель представляет детям модель загадки как описательного текста, включающего в себя ряд характеристик загаданного предмета. То есть загадка преподносится в качестве текста, включающего совокупность перечисляемых признаков: *«Расскажите, какой он [загадываемый предмет]».* При этом воспитатель акцентирует внимание детей на образной, иносказательной природе жанра: после перечисления признаков детям предлагается придумать сравнение к ряду из них: *«Он зеленый, длинный, хрустящий»*, - *«Зеленый как...»* - *«Крокодил, лягушка, кузнечик...».* Воспитатель дополняет признаки предмета указанием его местонахождения (*«он растет на огороде»; «оно зреет на дереве»*). Таким образом, коллективно составляется цельный текст загадки: *«Он растет на огороде. Хрустящий, как сухарик. Длинный, как карандаш. Зеленый, как лягушка. [Огурец]».*

Первостепенным признаком загадки является перечисление разного рода характеристик предмета, также уделяется внимание образности загадки, однако метафора заменяется более простым и понятным для ребенка сравнением. Ребенок учится выбирать из характеристик предмета, наиболее очевидные, типичные характеристики реалии. Сначала называются все свойства предмета, затем воспитатель «отсеивает» ряд из них, оставляя наиболее значимые для восприятия именно этой реалии. Яблоко: круглое, сочное, красное. Таким образом, выявляется стереотип предмета, репрезентирующий соответствующие фасеты (*внешний вид, вкусовые свойства*). При создании загадки воспитателем на основе детских ответов

реконструируется стереотипное, обобщенное представление о фрукте, уже формирующееся у детей к этому возрасту.

Отметим, что стереотипные образы овощей, выявляемые участниками дискурса в процессе создания загадки, соотносятся по своему фасетному наполнению со стереотипами, репрезентируемыми в современных загадках об овощах: акцент на вкусовых качествах предметах. Упоминание о способе выращивания овощей и фруктов также присутствует (овощи / фрукты как сельскохозяйственная культура), однако центральное место занимают признаки, характеризующие овощи как продукт питания.

Данные загадки несколько отличаются от традиционных текстов, построенных на основе метафорического переноса. Однако, как уже отмечалось ранее, большая часть современных загадок, используемых в ДДО, (около 70%) строится именно по такому принципу нанизывания отдельных признаков предмета, характеризующих его с различных сторон (загадка-описание), метафоричность становится лишь дополнительным компонентом текста. Такое изменение связано как с определенными сдвигами в сторону логического мировосприятия в целом, так и с задачами ДДО, в большей степени ориентированного на развитие именно логического мышления. Загадка-описание предполагает суммирование признаков предмета и на его основе отгадывание скрытой реалии. В современном обществе более востребовано оказывается именно такое мировосприятие, основанное на причинно-следственных и метонимических связях. Загадка-метафора, отображающая образное восприятие действительности, реже используется в ДДО, хотя задача развития абстрактно-образного мышления также стоит перед дискурсом дошкольного образования.

Через ознакомление с процессом создания текста загадки дети усваивают некоторые механизмы мировосприятия, характерного для ФКМ в целом и картины мира загадки в частности (*познавательная функция* загадки). Фольклорные жанры выступают в роли определенных культурных фильтров, позволяющих особым образом увидеть действительность. Дискурс привлекает жанры фольклора для формирования специфической этнической основы мировосприятия. Возможность

создания собственного текста в рамках жанровой модели загадки позволяет более полно – изнутри – взглянуть на мир сквозь призму традиционного мироощущения.

Ряд *занятий познавательного развития* использует как современные, так и традиционные загадки. Однако некоторые тематические виды занятий в большей степени предполагают применение конкретного типа загадок. Так, традиционные загадки чаще используются на культурологических и исторических занятиях познавательного развития. Эти занятия преследуют цель погружения в национальную культуру, ознакомление с этнографическим материалом.

Современные загадки в большей степени оказываются востребованы на *занятиях по социально-коммуникативному развитию*: безопасность жизнедеятельности, валеологические занятия, занятия патриотического воспитания и т. д. Эти загадки часто отображают целостную ситуацию, связанную с реальностью, способствуют формированию нормативных моделей поведения, что соотносится с задачами такого типа занятий. Также ряд современных загадок, бытующих в ДДО, создается в рамках этого дискурса, отвечая его целям и задачам идеологического воспитания новых членов общества.

3.3. Дидактическая функция загадок о «своем» пространстве в ДДО

Важнейшим компонентом картины мира человека является его пространственная координация. «Любая деятельность человека как *homo sapiens*'а связана с классификационными моделями пространства, его делением на "свое" и "чужое" и переводом разнообразных социальных, религиозных, политических, родственных и прочих связей на язык пространственных отношений» [Лотман, 1992, 142]. В задачи ДДО входит формирование пространственных представлений, лежащих в основе мировосприятия человека.

ДДО является институциональным дискурсом – на него возлагается ряд задач, обусловленных государственным «заказом» по отношению к самому институту образования. Одной из важнейших задач ДДО, как варианта педагогического дискурса, является формирование идеологических основ восприятия собственного города / государства, воспитание патриотических чувств у ребенка с ранних лет жизни. Ценностное отношение к родному городу или

государству, социальное чувство любви к «Родине» основывается, в том числе, на представлении о «своем», освоенном, безопасном пространстве.

В традиционном восприятии мир представляется как система концентрических кругов, определяющих степень «освоенности» пространства (А.К. Байбурин, О.В. Белова). Центральное место освоенного пространства занимает жилище человека, чем дальше располагается пространство от дома, тем оно более «чуждое» и опасное. Такая пространственная организация представлена в традиционных текстах загадок, отображающих ФКМ. Современный социум активно воспитывает представление о ценности целого государства. Само понятие «государства» при этом рассматривается и как социальное образование, и как территориальная единица. Пространственная категория оказывается значимой составляющей общего представления о стране. Территория собственного государства рассматривается, как безопасное пространство, освоенное человеком. В современных текстах загадок выстраивается пространственная модель, основным центром «своего мира» в которой оказывается своя страна (либо родной город – «малая родина»). В ДДО используются как традиционные, так и современные загадки, направленные на формирование пространственных координат. Разные типы загадок выстраивают различные модели пространственной организации мира, которые накладываются друг на друга в сознании человека, выбирающего модель, наиболее соответствующую конкретной ситуации.

Занятия ДДО реализуют разные цели при представлении «своего» пространства. В большей степени эта тема раскрывается на *занятиях познавательного развития* и на *занятиях социально-коммуникативного развития*. Остальные типы занятий преследуют цели, связанные с конкретным видом деятельности (*развитие речи, развитие изобразительных навыков, физическое развитие, музыкальное развитие*), и в меньшей степени ориентированы на представление пространственных оппозиций. *Занятия познавательного развития* предполагают комплексное ознакомление с «пространственными» реалиями: жилище, огород, город и т.д. Данные занятия направлены на передачу общекультурного представления об этих реалиях: история, культурологические

особенности, отдельные компоненты, предметы, наполняющие пространство (элементы дома, мебель, овощи / фрукты, инструменты и т.д.). *Занятия социально-коммуникативного развития* направлены на ознакомление с моделями и правилами поведения в отношении «своего» и «чужого» пространства (занятия здоровья, безопасности жизнедеятельности), они формируют идеологически соответствующее заказу социума отношение к «своему» пространству (занятия патриотического воспитания). Ряд *занятий познавательного развития* также направлен на воспитание национального самосознания и патриотизма, однако эта цель оказывается дополнительной, вытекающей из задач преподнесения информации о культуре и быте народа, тогда как на *занятиях социально-коммуникативного развития* задача воспитания патриотических чувств является основной.

Загадка активно используется в ДДО на данных типах занятий при формировании представления о «своем» пространстве у детей дошкольного возраста. Предметная ориентированность загадки позволяет использовать этот жанр для закрепления знаний о конкретных реалиях «своего» пространства и их наиболее типичных свойствах. Отдельные «уровни» этого пространства (дом, огород, улица и т.д.) предполагают использование разных тематических пластов загадок, формирующих представление о данной сфере. Традиционные и современные загадки способствуют формированию различных пространственных моделей на занятиях в ДДО в зависимости от целей занятий разного типа.

3.3.1. Дидактическая функция загадок о жилище в ДДО

3.3.1.1. Загадки о доме в ДДО

Тема «жилище» / «дом» является одной из центральных в дискурсе дошкольного образования, что обусловлено ценностным отношением к данным реалиям в культуре, основывающемся на сакрализации «своего», «внутреннего» пространства. Представление о доме как о базовой культурной «константе» общества входит в необходимый минимум информации, который закладывается в ДДО. Воспитатель актуализирует уже имеющиеся знания ребенка о жилище / пространстве дома и преподносит новую информацию, расширяя и дополняя ее. В

задачу воспитателя входит формирование обобщенного представления о данных предметах и явлениях, закрепление в сознании детей признаков предметов, осознаваемых как типичные в данном социуме.

Представление о домашнем пространстве формируется как на основе знаний о доме в целом, представлении о необходимости и важности домашнего пространства для человека, так и на основе знаний о конкретных предметных сферах, связанных с этим пространством: элементы жилища, мебель, посуда, одежда и т.д. Тема жилища и дома раскрывается на протяжении всего обучения детей в детском саду: каждый год тема усложняется и дополняется (от конкретной информации о предметах – к абстрактному представлению о ценности и важности дома для каждого человека).

Наиболее востребованными из текстов загадок непосредственно о доме оказываются традиционные загадки с отгадкой «дом» / «изба». Чаще всего эти загадки используются как прием для иллюстрации этнографического материала на занятиях познавательного развития (сочетание информативной и игровой функции): описание традиционной русской избы, ее элементов и т.п. Данный тип загадок востребован на культурологических и исторических занятиях в дошкольном учреждении. Воспитатель преподносит новую информацию детям, формируя представление о значимости дома как места жизни человека на основе обращения к истории национального жилища: *«Наше путешествие начинается... В давние-давние времена огромный мир окружал наших предков. Человек чувствовал себя зависимым от сил природы. Ведь в природе были и добрые, и злые духи. Стараясь защититься от всего опасного, человек создал себе убежище – дом»*. Воспитатель характеризует дом при обращении к исторической информации, акцентируя внимание на функциональном признаке реальности и внутренней эмоциональной потребности человека в этой реальности. Слово «дом» оказывается в одном синонимическом ряду со словом «убежище», жилище описывается, прежде всего, как безопасное место для человека. Дом противопоставляется «внешнему» миру, в частности, природным силам: «огромный мир», «зависимым от сил природы», «в природе были злые духи», «защититься от всего опасного». При этом важным оказывается способность

человека противостоять этим силам: глагол действия «создавать» (*«человек создал себе убежище»*). При преподнесении воспитателем нового для детей исторического и культурологического материала формируется стереотипное восприятие дома как безопасного пространства, обеспечивающего защиту человеку. Отметим, что при отображении такой характеристики реалии, как *внутренняя потребность в предмете*, прослеживается ее обусловленность *функцией* выполняемой предметом в жизни человека: мы любим наш дом, потому что он служит для нас убежищем от внешних сил.

При закреплении нового материала (представление о ценности важности дома) воспитатель использует фольклорные жанры. Он обращает внимание детей на наличие большого количества народных поговорок и загадок о доме, свидетельствующих о важности этого предмета в жизни человека (*«не зря в народе говорят...»*). Паремиологические жанры фольклора привлекаются воспитателем для формирования представления о ценностном отношении к домашнему пространству: пословицы о доме (*Дома как хочу, а в людях как велят; Дома ешь что хочешь, а в гостях что дадут; Дома стены помогают; В гостях хорошо, а дома лучше*) и загадки (как о самом доме: *«Стоит бычище – проклеваны бочищи»*, – так и о его составных элементах: *«Залезла Варвара выше амбара, не ест, не пьет, все на небо глядит»* (Печная труба) и т.д. Таким образом, *информативная* и *игровая* функции жанра сочетаются с *аксиологической*: загадки способствуют формированию ценностного отношения к дому и предметам быта. Однако оценочность в самих текстах традиционных загадок выражена имплицитно, значимость реалий подчеркивает воспитатель, акцентируя внимание детей на взаимосвязь наличия большого количества народных поговорок и загадок и важности, ценности реалии.

Фольклорные жанры выступают в роли культурной «кладовой», базиса, формирующего представление о культурных константах социума. Разные жанры фольклора отображают различные аспекты восприятия дома в традиционном обществе.

Традиционные загадки о доме, включенные в жанр занятия, выполняя *познавательную* функцию, способствуют формированию стереотипа «дом» у

ребенка, актуализируя представление о жилище с позиции его внешних признаков: фasetы *внешний вид, структурные элементы*. Традиционная загадка не предполагает логический процесс отгадывания, воспитатель не просит детей назвать отгадки на традиционные загадки, а включает их в ряд перечисляемых фольклорных паремий, наличие которых подтверждает ценностное отношение к жилищу. Загадка используется в ДДО для передачи образного кода восприятия жилища как целостного, нерукотворного предмета, сопоставимого с мифологическим образом быка.

После закрепления историко-культурного материала воспитатель переключает внимание детей на их личное отношение к собственному дому: «*Что такое дом в **вашем** понимании, ребята?*». Дети отвечают, опираясь на полученные историко-культурные знания о доме и избе. Представление о традиционном жилище накладывается на восприятие ребенком собственного дома, он соотносит характеристики «дома» в разные времена. Постепенно в сознании детей формируется целостное типизированное восприятие «дома» (стереотип «дом»), включающее как его внешние параметры, так и эмоциональное отношение к реалии со стороны человека. Также формируется ассоциативная взаимосвязь современного жилища человека с традиционным домом – избой, воспитывается чувство национальной идентификации.

Современные загадки о доме как о жилище, строении немногочисленны, они редко используются в ДДО. Нам встретилось использование современной загадки о доме на комплексном занятии (основы математического мышления и изобразительное искусство). Данный тип занятия предполагает акцентуацию на внешних признаках реалий, что обусловлено целями занятия: развивать изобразительные навыки детей, формировать представление о геометрических формах. Загадка используется воспитателем при формировании у детей представления о конкретных, визуально воспринимаемых признаках реалий: *внешний вид* дома, его *структурные элементы*: «*Давайте сами построим дом. (Воспитатель читает загадки, дети отгадывают и выкладывают геометрические формы согласно тексту). Пришел квадрат к квадрату / Помочь родному брату. / И построили вдвоем / Два квадрата новый ... (дом)*». Данная

загадка способствует формированию у ребенка стереотипа «дом» на основе его внешних признаков. Воспитатель использует игровую форму для преподнесения и закрепления информации (*игровая* и *информативная* функции загадки). Однако такое использование современных загадок о доме встречается редко. В этом примере жанр используется как прием иллюстрации основных свойств предмета, закрепляемых параллельно в художественно-конструкторской деятельности детей.

Целостное представление об освоенном, безопасном пространстве чаще оказывается перенесено на понятие целой страны или города, ценность отдельного дома представляется ниже, чем ценность всего государства. Такой ракурс восприятия «своего» пространства связан с идеологической направленностью ДДО, цели которого обусловлены социальным заказом к институту образования. Для социума необходимо воспитание патриотических чувств, любви к собственной стране, что отображается в использовании фольклорных жанров.

Загадки о доме встречаются чаще в контексте расширения границ «своего» пространства до уровня родной страны. Слово «дом» используется в значении «кров», место жительства людей, связанных общими условиями существования, общими интересами. Например, речь воспитателя, вводящая тему «Наш дом» на занятии по воспитанию патриотических чувств у ребенка: *«На карте мира не найдёшь / Тот дом, в котором ты живёшь, / Но мы всегда на ней найдём / Свою страну – наш общий дом»*. Дом как индивидуальное жилище человека оказывается менее значим, чем страна – образ общего «дома». Подчеркивается противопоставление личного и общественного: местоимения «ты» / «мы», «наш»; личные формы глагола «живешь» / «найдем». Пространство страны представлено как освоенное, являющееся настоящим домом для любого ее жителя: местоимение «свой», прилагательное «общий». Идеологическая обусловленность целей ДДО способствует переосмыслению понятия «дом»: перенос акцентов с образа жилища человека на образ государства в целом. Занятие направлено на формирование стереотипного представления о государстве как о «доме» для всех его жителей (граждан).

Цель использования традиционной и современной загадок о доме на занятиях в ДДО различна. Традиционные загадки о доме / избе включаются в

занятия познавательного развития, направленные на передачу представлений о культурных традициях, истории и национальной специфике жизни человека в игровой форме. Традиционные тексты способствуют формированию стереотипного образа жилища с точки зрения его внешних признаков. *Информативная* и *познавательная* функции загадки сочетаются с *игровой*, позволяя разнообразить процесс обучения. Отдельного внимания заслуживает использование аксиологической функции традиционной загадки о доме для достижения целей ДДО: воспитатель активно привлекает жанр для формирования ценностного отношения к реалиям, передачи значимости культурного наследия и представления о жилище человека.

Современные загадки о жилище встречаются крайне редко на занятиях в ДДО, образ «дома» используется для формирования идеологически обусловленного восприятия целого государства. Представление о границах «своего» пространства оказывается различно в традиционном мировосприятии и в картине мира, формируемой ДДО.

3.3.1.2. Загадки об элементах дома

Отдельным компонентам, составляющим дом как жилище человека, уделяется большее внимание в ДДО, чем дому в целом. Это связано во многом со способом восприятия ребенка дошкольного возраста, фокусирующегося на конкретных деталях окружающей действительности и с большим трудом охватывающего обобщающие категории.

Одной из важных тем для занятий в ДДО оказывается обращение к границам «своего» пространства жилища: дверь (и ее компоненты: порог, звонок, ручка, замок, глазок и т.д.), окно, стены, пол и потолок, балкон, телефон (предмет, способный также открывать «свое» пространство для «чужих» людей). Повышенное внимание именно к этим элементам жилища связано с опасностью выхода из освоенного пространства во вне. Ребенок должен четко представлять границы «своего» пространства, знать, как обезопасить себя от «чужого», понимать, как себя вести в случае «нарушения» границы и т.д.

Традиционные загадки об элементах жилища, как и загадки о доме в целом, востребованы на занятиях познавательного развития (культурологических занятиях, занятиях по окружающему миру) при обращении к истории, особенностям национального быта. Данные загадки позволяют проиллюстрировать принципы представления пространства в национальной культуре.

Загадки о компонентах жилища используются воспитателем для выявления степени освоенности преподнесенного ранее материала: *«У нас в избе много старинных предметов. Угадайте, ребятки, о каких предметах мы вам загадку загадаем»*; *«Хозяюшка, а не хочешь ли ты послушать загадки о своей избе? Наши дети много таких загадок знают»*. Игровая функция загадки используется воспитателем для проверки усвоенной детьми информации (сочетание с информативной функцией). Воспитатель актуализирует представление о домашнем пространстве как о пространстве, наполненном отдельными предметами: предлагая детям загадать загадки об *избе*, он подразумевает загадки об элементах жилища и утвари, таким образом, формируется представление о жилище, как вместилище составных компонентов. В центре внимания оказываются не функциональные, а внешние характеристики избы: *изба как совокупность предметов*. В данном случае функция загадки – закрепление ранее изложенного материала в игровой форме и контроль воспитателя за степенью освоенности этого материала детьми.

Традиционные тексты чаще всего включаются воспитателем в этнокультурологические занятия, освещающие историю быта и традиций славян (занятия познавательного развития). Такие загадки способствуют формированию представления о национальной специфике жизни славян. В большей части традиционных загадок о жилище дом человека номинируется лексемой «изба», уже не идентифицируемой ребенком с понятием «дом» («в *избе* мерзнет, а на улице – нет» (окно), «по сеням ходит, в *избу* не идет» (дверь)). В традиционных текстах употребляются лексемы, номинирующие реалии сельского быта, постепенно теряющие актуальность для современного ребенка: *сени* («по сеням ходят»), *межа* («межи деревянные»), *прикол* («стоят кони на приколе»).

Традиционные загадки предполагают дискретное восприятие отдельных элементов, частей предметов, при формировании стереотипа «окно», «дверь» актуализируется фасета *структурные элементы* предмета. Например, окно или дверь представлены в традиционных загадках как совокупность составных частей: *«Поля стеклянны, межси деревянны»*. Акцент делается на деталях предмета: рамы, стекла, притолоки, дверные петли. В связи с этими особенностями традиционные загадки об окне, двери и других реалиях домашнего быта способствуют формированию представления о традиционном быте в ДДО и используются на культурологических *занятиях познавательного развития*. Как и в случае с традиционными загадками о доме, эти тексты привлекаются не только для преподнесения и закрепления информации, но и для формирования ценностного отношения к описываемым реалиям. Таким образом, востребованы в ДДО не только *познавательная, информативная, игровая* функции данных загадок, но и *аксиологическая*, не выраженная явно в самих текстах, а актуализируемая воспитателем.

В разных возрастных группах воспитатель акцентирует внимание детей на различных аспектах представления пространства русской избы на занятии. Для детей младшего дошкольного возраста воспитатель обращает внимание на внешние признаки предмета: *«Посмотрите, как **выглядел** старинный дом. Дома строили из дерева. Деревянный дом был теплый. **Бревна плотно лежали друг на друге – даже щелочки не увидишь**. Такой дом строили всей семьей, а семьи были большие: жили все вместе дедушка, бабушка, папа, мама, дети. Та часть дома, которая выходила на улицу была «лицом». Дом смотрел на улицу окнами, в старину их называли глаза дома, например в загадке: **стоят Матрёны, Глаза мокрёны...**»*. В данном случае воспитатель описывает *внешний вид* предмета (*выглядел старинный дом*), *материал* (*Дома строили из дерева*), *структурные элементы* (*Бревна плотно лежали друг на друге – даже щелочки не увидишь*). Воспитатель рассказывает о мифологическом восприятии окон в традиционном обществе, обращаясь к указанию номинации предмета *«в старину их называли глаза дома»*. Загадка используется воспитателем как для иллюстрации внешних свойств предмета: окна, как структурный элемент дома (*глаза Матрены*), так и для

разъяснения культурно-мифологической информации о реалиях. Интересно, что по отношению к традиционной избе употребляется эпитет «старинный», все использующиеся глаголы стоят в форме прошедшего времени («выглядел», «строили», «был», «лежали», «жили», «выходили», «называли» и т.д.). Традиционный уклад жизни принципиально выносится воспитателем за рамки современности (несмотря на то, что деревянные избы существуют и сейчас, как и семьи, включающие перечисленных родственников) – дети должны усвоить именно традиции жизненного уклада, легшие в основу жизни современной. Таким образом, подчеркивается историчность такого уклада, его связь с самыми истоками жизни славян.

Для детей старшего дошкольного возраста воспитателем преподносится информация как о внешних признаках реалий, так и об их функционировании: *«А теперь еще одна загадка: «Поля стеклянные, межи деревянные» (...) Давайте рассмотрим, как украшались окна в доме. (...) Везде на окнах есть наличники и ставни. Наличника крепились над окнами и прикрывали их от дождя и снега, а ставни служили для прикрытия окон в зимнюю стужу, и в летний зной. Ставни украшались всевозможной резьбой...»* Воспитатель подробно описывает отдельные элементы окна в традиционной избе, актуализируя признак *структурные элементы* стереотипа «окно»: *наличники, ставни*. Загадка вводит в игровой форме тему элементов окна на занятии, систематизируя и иллюстрируя уже известную информацию о внешних признаках реалий (*материал, структурные элементы*). Далее воспитатель преподносит новую для детей информацию, разъясняющую *функциональное* предназначение элементов окна, указывая на назначение реалий и их составных элементов в жизни человека: *«наличники прикрывали их (окна) от дождя и снега, а ставни служили для прикрытия окон в зимнюю стужу...»* Таким образом, традиционная загадка описывает внешние характеристики предмета (актуализация *фасет внешний вид, структурные элементы и местоположение*), воспитатель дополняет признаки реалий, указывая на их *функцию* в жизни человека. У детей формируется целостное представление об элементах русской избы.

Традиционные загадки наглядно иллюстрируют древнее мифологическое отношение к окну или двери, характерное для фольклорной картины мира, закрепляет в игровой форме пройденный материал. Отметим, что на занятиях, посвященных русской избе и национальному быту, помимо загадок, воспитателем используются различные малые фольклорные жанры: пословицы, приметы, скороговорки. Все эти жанры включаются в занятие для передачи национальных культурных ценностей, традиционного представления о мире. Загадка выполняет функцию иллюстрации материала, (*информативная, игровая, познавательная функции*) а также способствует формированию национального самосознания детей (*аксиологическая функция*).

Современные загадки об окне и двери также используются на *занятиях познавательного развития* (окружающий мир), *занятиях по изобразительному искусству и развитию речи*, при этом они востребованы и на *занятиях по развитию социально-коммуникативных навыков* (безопасность жизнедеятельности). Современные загадки об окне и двери включаются в занятия, направленные на обучение ребенка моделям безопасного поведения в доме. Данные реалии представлены в загадках как «пограничные», способные повлиять на проникновение в «свое» пространство чужих, враждебных сил. Загадки выполняют *общеобразовательную функцию* обучения моделям правильного поведения в отношении загаданных реалий, представленную *информативной, игровой и познавательной функциями*.

В ДДО современные загадки о двери чаще всего используются воспитателем на занятиях, посвященных основам безопасности жизни ребенка, где дверь выступает в качестве границы между «защищенным» домашним пространством и внешним – «чужим». Воспитателю необходимо сформировать в сознании детей стереотипное представление о двери как о страже домашнего пространства, не дающего «чуждому» и «враждебному» проникнуть в дом. Воспитатель актуализирует *функциональные свойства* предмета при формировании стереотипного представления о двери у детей: значимой оказывается такие характеристика реалии, как способность хранить ребенка от воздействия извне, в частности, от чужих людей с негативными целями по отношению к ребенку.

«Ребята, бывает так, что вы остаетесь дома одни? А что нам мама говорит перед уходом? Про что она нам напоминает? А вот послушайте-ка загадку и сами мне скажите: *Меня снаружи, изнутри / Ты обязательно запри. / Жить без меня нельзя, поверь. / В квартире я – входная... (дверь)*». Воспитатель акцентирует внимание на *функции* входной двери и ее *местоположении* относительно всего домашнего пространства: замыкание домашнего пространства с целью обеспечения безопасности жилища. Отметим, что архаическое представление о двери, как о пограничном страже между пространствами остается актуальной на данный момент. «*Чтоб тебя не обокрали, / Не схватили, не украли, / Незнакомцам ты не верь, / Закрывай покрепче... (дверь)*». Представление о двери как о границе «своего» пространства характерно для всей фольклорной картины мира. В традиционной культуре дверь – граница жилища человека, отделяющая его от двора или огорода – следующих уровней пространства, обладающих уже меньшей степенью «освоенности». В современном мире дверь дома, чаще всего, мыслится как крайняя граница «своего» пространства, дверь закрывает квартиру, за которой следует подъезд многоквартирного дома, степень «освоенности» которого значительно ниже, чем у двора вокруг избы или огорода. Поэтому в современных загадках такое значение придается именно входной двери как главному «стражу» дома.

Загадка используется воспитателем для апелляции к уже известной детям информации о действительности (*информативная функция*). Моделируется ситуация, в которой ребенок оказывается в наибольшей опасности: «*вы остаетесь дома **одни***». Игровая форма подачи информации (*игровая функция загадки*) позволяет закрепить знания ребенка о пространственной модели мироустройства: есть «свое» и «чужое» пространство, в «чужом» пространстве могут быть враждебные силы («*незнакомцы*»), главным оберегом от которых является дверь, замыкающая свое пространство (к которому относится сам ребенок и «мама», напоминающая об опасности). В данной загадке включается нехарактерное для жанра упоминание негативных сил: «*незнакомцы*». Загадка работает на выполнение задачи занятия, направленного на обучение моделям

правильного поведения на границе «своего» и «чужого» миров, в связи с этим появляются враждебные силы, от которых предостерегает данная загадка.

Отметим, что в ДДО часто используются различные фольклорные жары при обращении к теме безопасности жизни ребенка. Воспитатель включает в структуру занятия бытовые сказки и сказки о животных, наглядно иллюстрируя различные модели поведения ребенка в ситуации попытки проникнуть в дом незнакомца: «Волк и семеро козлят», «Жихарка», «Сказка о Лисе и Петухе» и др. Фольклорные жанры отображают стереотип представления о двери как о границе между своим и чужим пространством, обеспечивающей безопасность человека.

Современные загадки об окне редко встречаются на занятиях по безопасности жизнедеятельности, несмотря на то, что эта реалья часто оказывается в фокусе внимания при обучении моделям поведения в опасных ситуациях (опасность, связанная с большой высотой, опасность проникновения чужих людей, опасность ранения из-за разбитого стекла и т.д.). Возможно, в современном мире окно все меньше ассоциируется с границей дома, несущей в себе опасность (например, высотные дома делают почти невозможным проникновение чужого человека в дом через окно). Загадки об этом предмете чаще встречается на занятиях по развитию творческих способностей ребенка (изобразительная деятельность, музыкальные занятия), где окно выступает в роли отверстия, через которое можно наблюдать за внешним миром: экран, сцена какого-то разворачивающегося действия. Традиционные загадки об окне, как о двери, в большей степени описывают отдельные составные компоненты реалии (рамы, стекло). Они характеризуют внешний вид самой реалии, тогда как современные тексты акцентируют внимание на том, что можно увидеть благодаря этой реалии во «внешнем» мире.

У детей формируется представления об окне как о динамичной, картине, отображающей действительность. *«Сегодня мы поиграем в волшебников – добрых, умных и веселых. Вот окошко, оно волшебное. А за окном проплывают волшебные облака. Они, наверное, плывут из одной сказки в другую. Проплывают облака, похожие на корабли и воздушные шары, на драконов и динозавров, на русалок и рыб, на слонов и бегемотов. Пока мы – волшебники, давайте сделаем кусочек*

волшебного окошка». В данном фрагменте занятия по изобразительному искусству в дошкольном учреждении окно представлено как способ наблюдения за некой ирреальной – волшебной – действительностью. Через окно детям предлагается рассмотреть природные явления – облака. Реальность за окном воспринимается как волшебная, необычная, облака – природные явления – «превращаются» в предметы («*корабли*», «*воздушные шары*»), сказочных персонажей («*драконы*», «*русалки*») и животных («*динозавры*», «*рыбы*», «*слоны*», «*бегемоты*»). Происходит актуализация творческого потенциала ребенка, обращение к природным реалиям в ином эстетическом аспекте. Такой подход к восприятию «окна» характерен для современных загадок, используемых воспитателем для актуализации данного аспекта: *«День за днём идёт кино / На экране этом. / Солнца, зелени полно / На экране летом. / А зимой – синий лёд, / Снег летит играя. / Фильм идёт, идёт, идёт / Без конца и края*». Если в фольклорной картине мира окно является границей с враждебным миром, таящем опасность для того, кто переступает границы «своего» пространства (А.А. Плотникова), то в современном осмыслении окно выступает в роли определенного «моста», «проводника» во внешний мир, представляющий в большей степени интерес, чем опасность. Занятия творческого развития направлены на воспитание у ребенка интереса и любознательности к окружающей действительности, поэтому для них оказывается востребовано именно такое представление об окне. Мир за окном – мир природы («*облака*», «*солнце*», «*зелень*», «*синий лёд*»), за которым человек может наблюдать и сам создавать нечто подобное тому, что он видит («*Пока мы – волшебники, давайте сделаем кусочек волшебного окошка*»).

Современные загадки об элементах жилища используются также на занятиях по окружающему миру, где способствуют формированию стереотипа представления об окне, двери и других элементах жилища, прежде всего, как о практически значимых для человека предметах (*познавательная* функция загадки). В первую очередь оказывается востребована *функциональная* характеристика реалий: «*Сейчас мы с вами поиграем в игру «Что забыл нарисовать художник», – воспитатель показывает картинку, где нарисован дом без окон: «Что же забыл нарисовать художник у нашего домика? Нам поможет отгадать загадка:*

«*Какое изобретение позволяет смотреть сквозь стены?*» В центре внимания оказывается человек и его способ применения свойств загаданной реалии: «*изобретение позволяет смотреть сквозь стены*». Неотъемлемость окна как компонента дома также акцентируется воспитателем через актуализацию признака *местоположение*: «*что забыл нарисовать художник*» (то, что является неотъемлемой частью дома, но было забыто). Загадка выполняет функцию актуализации уже известной детям информации, выступает в роли приема закрепления материала (*информативная* функция загадки в сочетании с *игровой*). Ребенок осваивает представление о доме и его составляющих элементах: окна, двери, крыша и др. Лексема *изобретение*, применяемая по отношению к окну, актуализирует представление о реалии, как о продукте человеческого интеллекта и труда. Загадка способствует формированию у детей стереотипного представления об «окне» как об элементе дома (*фасета локус*), созданном человеком для выполнения функции (*фасета функция*), востребованной человеком: способность окна служить средством наблюдения за окружающей действительностью (*позволяет смотреть сквозь стены*). Предметное пространство дома преподносится, прежде всего, с позиции полезности для человека и его жизни. У детей формируется представление о предметах окружающей действительности как о средствах удовлетворения потребностей человека.

Таким образом, традиционные загадки чаще включаются в структуру *занятий познавательного развития*, направленных на ознакомление с историей, бытом и этнокультурной спецификой жизни славян. Они описывают внешние признаки реалий и способствуют передаче определенного культурного базиса в отношении предметного наполнения «своего» пространства жилища человека. В данном случае, загадка выполняет *информативную, познавательную, игровую и аксиологическую* функции.

Современные загадки о двери часто используются на *занятиях социально-коммуникативного развития*, посвященных безопасности жизнедеятельности ребенка. Они характеризуют дверь как предмет, определяющий границу дома и требующий некоторых знаний поведения от ребенка (иначе он может подвергнуться опасности со стороны внешнего мира). В современных загадках о

двери появляется нехарактерное упоминание враждебных сил, способных навредить ребенку. Такое изменение связано с дискурсивными задачами ДДО, под которые подстраивается жанр загадки. Современные загадки об окне часто используются на *занятиях изобразительного искусства* (и других занятиях творческого развития). Задачи занятия – поощрение наблюдательности и любознательности у детей, актуальным оказывается представлении об окне как о средстве наблюдения за реальностью. Воспитателем используются загадки об окне, не столько описывающие саму реалию, сколько характеризующие ее способность отображать действительность. Смещается акцент восприятия пространства за рамками дома – «за окном» не враждебный мир, способный навредить человеку, а интересная, «волшебная» действительность, требующая внимания и наблюдения. В ДДО чаще всего оказываются востребованы *информативная, познавательная и игровая* функции загадки.

3.3.2. Дидактическая функция загадок об огороде в ДДО

Пространство огорода является частью «своего», «внутреннего» пространства двора, окружающего дом, что в частности обусловило значимость этой реалии в славянской культуре. Не менее важна тема обработки земли человеком, коррелирующая с мифологическим представлением о «матери сырой земле» и рождении урожая природными силами (О.В. Белова, В.Я. Петрухин). В современном мире проблема взаимосвязи человека с природой приобретает особую значимость: технократизация социума детерминирует уход от ценностного восприятия окружающего природного пространства. Одной из задач ДДО является формирование бережного отношения к природному миру, воспитываемого в тесной связи с сельскохозяйственными работами (предполагается либо наличие огорода на участке дошкольного учреждения, либо организация «мини-грядок» на подоконниках в группах дошкольных учреждений). Значимость представления об огороде объясняет востребованность данной темы в ДДО. В задачу воспитателя входит формирование стереотипного представления об огороде и овощах.

Пространство огорода представлено в ДДО чаще всего через отображение отдельных предметов, наполняющих это пространство: овощей и фруктов (как и в

случае с «жилищем» происходит конкретизация и детализация понятия). Тема «овощей» / «фруктов» актуализирует представление о предметной сфере, легко воспринимаемой ребенком в связи с ее простотой и наглядностью: мышление ребенка на данном этапе предметно-образное, оно тесно связанное с наглядным чувственным опытом. Дети на момент первичного знакомства с окружающим миром в той или иной мере знакомы с названиями большинства овощей и фруктов из бытовой повседневной жизни, являющейся основным источником информации для ребенка на ранней стадии социализации. Задачей воспитателя является не столько подача информации, сколько ее дополнение, закрепление, систематизация представлений о фруктах / овощах, формирование умения отличать предметы по внешним признакам и представления о выращивании овощей и фруктов, ареале их распространения, пользе для человека и т.д. Загадка является одним из самых простых и эффективных методов закрепления материала по данной теме, поскольку в загадке отображается стереотип восприятия овощей, актуализируются значимые свойства реалий.

Загадки об огороде используются воспитателем на занятиях познавательного развития (окружающий мир), занятиях социально-коммуникативного развития («уроки здоровья», занятия по валеологии), на занятиях по развитию речи и изобразительному искусству, а также на комплексных занятиях стилизации традиционных сезонных праздников.

Занятий, посвященных огороду в целом, без обращения к теме конкретных сельскохозяйственных культур, фактически не встречается. На занятии по окружающему миру может присутствовать некоторое обобщенное вступление в тему, реализованное с помощью загадки об огороде, однако этот случай единичен: *«Ребята отгадайте, пожалуйста, загадку: Там морковка, там капуста, там клубничкой пахнет вкусно. И козла туда, друзья, нам никак пускать нельзя. (Ответы детей) – Правильно, это огород. У кого, ребята, есть огород? Что выращивает ваша семья на огородах? А как вы думаете, когда люди стали разрабатывать огороды?»* Воспитатель использует загадку для введения темы, актуализируя ранее известную детям информацию: огород – это совокупность выращиваемых овощей, ягод (морковка, капуста, клубничка). Также необходимо

отметить отсылку к фольклорным текстам («*козла туда, друзья, нам никак пускать нельзя*»), пословица в данном случае выступает в роли прецедентного текста (*пустить козла в огород*), либо узнаваемого, либо осваиваемого детьми (в зависимости от их возраста). Загадка способствует формированию у детей стереотипа «огород», актуализируя фасету *структурные элементы*. После обозначения темы занятия воспитатель обращается к личному опыту детей: обращение «*ребята*», использование притяжательного местоимения «*ваши*» («*У кого, ребята, есть огород? Что выращивает ваша семья на огородах?*»). Затем следует новый материал по теме. Загадка в данном случае выполняет *информационную* функцию: актуализации известной детям информации и подготовки к восприятию новой. *Игровая* функция загадки заключается в способе подачи темы занятия, воспитатель не просто называет предмет обсуждения, а предлагает детям самим сделать выводы на основе ответа к загадке.

Познавательная функция жанра выражается в способе отображения действительности, влияющем на формирование соответствующего фрагмента картины мира у ребенка. Пространство огорода представлено одновременно как расположенное где-то во вне: указательные местоимения «*там*», «*туда*», маркирующие отдаленность предмета, – и, в то же время, освоенное человеком: мы сами можем контролировать это пространство (решать, пустить или не пустить туда козла). Такое отношение к огороду связано с его расположением за границами жилища, но еще в пределах своего двора, то есть степень освоенности пространства уже не такая высокая, как в доме, но выше, чем за околицей. Дальнейший вопрос воспитателя подчеркивает необязательность наличия огорода у любого человека – это не настолько жизненно необходимое пространство в современной жизни людей, он может быть только у части детей («*у кого есть огород?*»). Возможно, отсутствие большого количества загадок о самом огороде связано, в том числе, с постепенной утратой значимости этого пространства для современного человека. Фрукты и овощи ребенок чаще видит не на грядках, а в магазинах. Однако на данный момент тема огорода и растений, его составляющих, продолжает быть обязательной для изучения в дошкольных учреждениях.

В ДДО формируется стереотипное представление о конкретных овощах, характерных для выращивания в славянской культуре или некогда завезенных и окультуренных в такой степени, что стали осознаваться как «собственные»: лук, капуста, картофель, морковь, свекла, помидоры, огурцы и т.д. Чаще всего из загадок об овощах в дискурсе встречаются тексты о луке и капусте.

Традиционные загадки в большей степени используются на *занятиях познавательного развития* (окружающий мир) при закреплении темы огорода, способов выращивания лука или капусты, культурологических занятиях о народных аграрных праздниках («День луковой слезинки», «Осенины»). Большая часть традиционных загадок о луке и капусте формирует представление об этих овощах, как о сельскохозяйственной культуре, растущей на огороде. На культурологических занятиях воспитатель сначала преподносит детям новую информацию о праздниках в традиционном обществе, обращая внимание детей на взаимосвязь сельскохозяйственных работ с природными сезонами: *«Добрый вечер, друзья! На дворе осень. Сентябрь. 21 сентября по народному календарю отмечали вторые осенины, т. е. вторую встречу осени. Тут уж всякому лету приходил конец. А знаете ли вы, ребята, что этот день еще называют **днем луковой слезинки**? Как вы думаете, почему?»* Воспитатель акцентирует внимание детей на традициях празднования дней уборки урожая, формируется представление о взаимосвязи календарных дат с сельскохозяйственными работами: *«**21 сентября по народному календарю отмечают**»*. Воспитатель подчеркивает наличие особого – «народного» календаря, ориентированного на сезонные работы (*«вторая встреча **осени**»*), передает представление о традициях народа, воспитывает ценностное отношение к культурному наследию, формируя ассоциацию связи, преемственности современности по отношению к традиционным праздникам (*«на дворе осень» – сейчас, «по народному календарю» в это время «отмечали вторые осенины»*). Воспитатель указывает на связь между овощной культурой лука и традициями празднования Осенин. У детей формируется причинно-следственная связь между культурными традициями и сельскохозяйственными работами. Далее в ходе урока следует подробное описание процесса уборки лука в традиционном обществе, детям объясняется происхождение названия праздника: *«К этому дню*

надо было завершить уборку лука. А кто лук убирает, **тот слезу проливает**. Вот и получился день луковой слезинки». Воспитатель при объяснении ссылается на поговорку «кто лук убирает, тот слезы проливает», подчеркивая характерную черту лука – вызывать слезы, – отобразенную как в фольклорном жанре, так и в названии праздника. Формируется стереотипное представление о луке при актуализации признака *воздействие на человека*: основной характеристикой овоща оказывается способность вызывать слезы, положенная в основу названия праздника. Образ лука представлен неоднозначно, с одной стороны, он оказывается в центре целого праздника, посвященного именно этому овощу, а с другой – реалья ассоциативно связывается со слезами, причиной которых он является («**день луковой слезинки**»). Такое неоднозначное отношение к луку характерно для традиционного мировоззрения, где лук, наряду с чесноком, перцем и петрушкой, считается опасной, магической культурой, требующей особого отношения и поведения (А.А. Плотникова, В.Н. Топоров, В.В. Усачева и др.).

В качестве одного из значимых элементов календарных праздников часто оказывается соревнование по отгадыванию загадок про овощи в целом и лук в частности: «*А теперь проведем конкурс «Луковый турнир». Кто больше загадок загадает друг другу о луке*». Далее дети и воспитатель загадывают и разгадывают загадки. Наиболее востребованы оказываются традиционные загадки, легко запоминаемые детьми (краткие, емкие), актуализирующие свойства лука как сельскохозяйственной культуры, тогда как современные ориентированы на пищевые качества лука (на которых здесь не акцентируется внимание). *Тридцать три одежки. Кто их раздевает, тот слезы проливает; Скинули с Егорушки золотые перышки – Заставил Егорушка плакать без горюшка* и т.д.

Не все традиционные загадки об овощах содержат упоминание пространственных характеристик (*Скинули с Егорушки золотые перышки – Заставил Егорушка плакать без горюшка*), однако они включаются в контекст занятия, посвященного огороду, сельскохозяйственным работам. Ребенок ассоциативно связывает реалью, описанную в загадке, с пространством дачи, сада – земли, которую возделывает человек.

Современных текстов о луке среди загадок, загадываемых детьми, встречается мало, поскольку они более объемны и не запоминаются детьми наизусть с той же легкостью, что и традиционные (выше был рассмотрен вопрос большего количества признаков описываемого предмета в современной загадке по сравнению с традиционной). Наиболее востребована здесь *игровая* функция загадки, поскольку жанр используется на занятии как элемент соревнования между детьми («турнир»). Знание большого количества загадок может обеспечить выигрыш ребенка, что способствует ценностному отношению к этому жанру у детей. Соревнование в загадывании / отгадывании загадочных текстов оказывается близко к традиционным «вечерам загадок» [Аникин, 1974, 85-86], где старшее поколение загадывает загадки молодым, обучая их таким образом определенному мировосприятию.

Также загадка выполняет *познавательную* функцию. Данные тексты способствуют формированию стереотипного представления об овоще, актуализируя фасыеты *внешний вид, структурные элементы и воздействие на человека*. Традиционные загадки также позволяют закрепить ценностное отношение к луку, как неотъемлемому элементу традиционного уклада жизни (*аксиологическая* функция выражена имплицитно). «Лук» в традиционных загадках представлен как реалья, способная вызывать слезы у человека, заставляя его плакать, но при этом требующая бережного отношения, предполагающая положительное отношение (уменьшительно-ласкательные суффиксы). Загадки формируют ценностное отношение к луку как к составному компоненту огорода («*стоит на грядке*»).

«*Видите, как много загадок придумано про лук. А вы заметили, что почти в каждой есть слова про слезы? А как любовно в народном творчестве лук называли: и Марфуткой, и Федосьей, и Егорушкой – значит, любили лук. А вы любите лук?*» Воспитателем акцентируется внимание детей на способности лука вызывать слезы (фасета *воздействие на человека*). Культурный код восприятия растения передается благодаря фольклорным текстам, характеризующим лук как относительно «опасное» («*вы заметили, что почти в каждой есть слова про слезы*») и при этом важное, ценное растение (наречие «*любовно*», глагол

«любили»). Воспитатель обращает внимание детей на взаимосвязь значимости предмета и включенности его образа в фольклорные тексты: *«Видите, как много загадок придумано про лук; как любовно в народном творчестве лук называли».*

Фасеты *внешний вид* луковицы и его *составные элементы*, актуализирующиеся в традиционных загадках, участвуют в формировании стереотипного представления о луке: *«А почему в загадке говорится о том, что этот дед во сто шуб одет? Это образное выражение. На самом деле луковица покрыта множеством слоев тонкой кожицы. Когда верхняя кожица подсыхает, она становится ломкой. Такую кожицу называют луковой шелухой. На Пасху яйца варят в луковой шелухе, и они окрашиваются в красный цвет».* В данном случае, воспитатель использует загадку как игровую форму подачи информации об овоще (*игровая функция* сочетается с *информативной*), а затем разъясняет ее более подробно, отдельно останавливаясь на «декодировании» образного языка загадки: *«Это образное выражение. На самом деле луковица покрыта множеством слоев...».* Воспитатель также отмечает *функциональную* характеристику лука: *«На Пасху яйца варят в луковой шелухе, и они окрашиваются в красный цвет»*, – внешние характеристики лука (наличие шелухи) преподносятся детям с позиции возможности их использования в жизни человека. При этом важна тесная связь лука с народной культурой, его «вписанность», включенность в жизнь человека: неопределенно-личная форма *«такую кожицу называют шелухой»* – значит, есть устоявшиеся «нормы» народной номинации реалии (фасета *номенклатурное обозначение*); участие реалии на разных уровнях в народных праздниках (уборка лука как предмет празднования Осенин, использование компонентов лука для подготовки к Пасхе). Наличие большого количества традиционных загадок, посвященных луку, также подчеркивает его важность для национальной культуры, связь с традициями народа.

Отметим, что воспитатель привлекает и другие фольклорные жанры, посвященные луку, обрядовым действиям с этим овощем.: пословицы, поговорки, песни, фрагменты обрядовых текстов (сопровождавших уборку лука). Пословицы о луке актуализируют другой аспект восприятия лука: пользу для здоровья: *«А лука-то запастись много надо, зима-то в Сибири длинная, холодная. Ребятишки-то*

*часто простывают, вот и приходится **лекарство** с осени заготовливать. Чучело: **Лекарство?** При чем же здесь лук? Хозяюшка: Ах, ты, Чучело Огородное! Огород–то стоишь, все лето охраняешь, и не знаешь ничего о луке. Ребята, прочитайте для Чучела, что здесь написано (показывает на плакат) – **“Лук – от семи недуг”**».*

Пословицы репрезентируют функциональный аспект восприятия стереотипа «лук», не характерный для традиционных загадок – необходимость для человека, важность овоща для его здоровья.

Традиционные загадки об овощах используются и на *занятиях познавательного развития*, посвященных как таковому процессу выращивания сельскохозяйственных культур на огороде (окружающий мир): *«Отгадайте-ка загадку: «Сто одежек – и все без застежек»? Конечно это капуста! Капуста бывает и белая и зелёная, хрустящая, у неё много-много листьев, а внутри у неё сладкая кочерыжка. Молодцы дети! Я добавлю, что капусту все любят и дети, и взрослые, и разные жучки-червячки»*. Загадка в форме игры актуализирует значимые признаки капусты, после закрепляемые воспитателем в виде прямой подачи информации: *«Сто одежек» / «много-много листьев»*. Таким образом, реализуются *игровая* и *информативная* функции жанра. Для ДДО принципиальна взаимосвязь этих функций, передача знаний в дошкольных учреждениях должна сочетаться с игровой деятельностью, иначе ребенок не будет воспринимать информацию. Познавательная функция загадки выражается в способности формировать стереотипный образ у ребенка. Данные тексты актуализируют фасеты *внешний вид* и *структурные элементы* предмета и используются при формировании стереотипного представления у детей о капусте как о самоценном предмете, что характерно для традиционной картины мира. Воспитатель же характеризует овощи с позиции *внутреннего отношения* к ним человека, не характерной для жанра загадки: *«Я добавлю, что капусту все любят и дети, и взрослые, и разные жучки-червячки»*. Отношение человека к реалии оказывается обусловлено востребованностью ее функциональных свойств (капуста **полезна** для человека, поэтому мы ее любим). Использование традиционных загадок подчеркивает ценность овощей, воспитателем акцентируется значимость

народных текстов в качестве источника информации (раз в народе так считают, раз так загадка говорит, то это правда).

Таким образом, традиционные загадки в ДДО выполняют *игровую, информативную, познавательную и аксиологическую* функции. Обращение к фольклорным жанрам определяет взаимосвязь с национальной культурой и традициями быта. Воспитатель часто дополняет информацию об овощах, указывая на признаки лука, капусты и других овощных культур, не характерные для традиционной загадки: *функция предмета, внутреннее отношение человека к предмету*.

Относительно пространственных координат в данных загадках можно сказать только о тесной связи овощей с пространством огорода, освоенного человеком. Прямого указания на принадлежность реалий к «своему» пространству нет, однако сама их причастность к огороду, к человеческим сельскохозяйственным работам и культурным праздникам говорит о включенности овощей как продуктов человеческого труда в «свое» пространство, требующее определенного ухода и заботы со стороны человека.

Современные загадки об овощах и фруктах оказываются востребованными в ДДО как на *занятиях познавательного развития* (окружающий мир) при описании способов выращивания овощей (вместе с традиционными загадками), так и на *занятиях по социально-коммуникативному развитию* при обращении к теме здоровой пищи и витаминов (валеологические занятия).

Особенностью современных текстов об овощах и фруктах является их ориентированность на человеческие потребности, реалии выступают не как самоценные объекты, а как предметы, существующие для пользы человека. Современные загадки могут включаться также в культурологические занятия, где важен функциональный аспект восприятия данной реалии.

Например, новая для детей информация об истории возникновения огорода преподносится детям с позиции важности этого факта для здоровья человека: *«В старину хозяин маленького клочка земли старался посадить возле своего дома все, что ему нужно для еды, для лечения и для красоты»*; *«Археологи утверждают, что люди употребляли капусту в пищу ещё в каменном веке,*

возделывая её как овощ. В Россию она попала в семнадцатом веке. **Капуста улучшает аппетит, полезна при простудных заболеваниях, очищает организм. Листья, толченые, смешанные с яичными белками, прикладывали к ожогу**». Вся информация об овощах преподносится в свете необходимости этих овощей в жизни человека, пользы для него (модальное слово «нужно», перечислительные конструкции с предлогом «для», наречие «полезна»). Информация выстроена в логике причинно-следственных отношений: огород, включающий все составные компоненты, появился и существует для удовлетворения конкретных физических потребностей человека («для еды» / «улучшение аппетита», «для здоровья» / «полезна при простудных заболеваниях» / «прикладывали к ожогу», «красота»). Огород как «*кочок земли*» представлен «своим» пространством, по отношению к которому человек выступает в роли хозяина, использующего это пространство для удовлетворения своих потребностей. Подчеркивается маленький размер этого пространства («*кочок*»), несмотря на который оно способно приносить пользу своему владельцу (что является основной функцией предметов в данной модели мира). Современные загадки об овощах как о полезных («витаминных») продуктах питания встраиваются в данную модель восприятия: «*Золотистый и полезный, / Витаминный, хотя резкий, / Горький вкус имеет он... / Обжигает... Не лимон (Лук)*». Они используются для закрепления и повторения ранее преподнесенной информации в игровой форме. Таким образом, на занятиях *познавательного развития* современные загадки выполняют *информативную* и *игровую* функцию при подаче материала, *познавательная* функция выражается в способе представления реалий, формировании стереотипных образов овощей как продуктов питания. *Аксиологическая* функция не выражается прямо в текстах загадок, о ценности реалий отдельно говорит воспитатель, дополняя информацию, представленную в фольклорном жанре.

Одной из задач занятий *социально-коммуникативного развития* в ДДО является формирование у детей представления о правильном, здоровом питании: «*Чтоб здоровым, сильным быть, / Надо овощи любить / Все, без исключенья, / В этом нет сомненья!*» Так, на валеологических занятиях воспитатель актуализирует уже известную детям информацию о реалиях, дополняя ее

функциональными характеристиками овощей: *«Ребята, мы с вами на занятиях говорили о самых **вкусных и полезных** продуктах. Сегодня поговорим ещё об одном. **Не** каждый **вкусный**, на ваш взгляд, продукт **полезен** для человека. Я расскажу вам о **вкусном, полезном** продукте – овоще, который **выращивают** обязательно все огородники нашей области на своих дачах. Я вам загадаю загадки, а вы попробуйте, отгадайте, что это за овощ? **Как надела сто рубах, захрустела на зубах...**»* В фокусе внимания оказывается польза, приносимая овощами человеку. Воспитатель делает акцент на лексемах *вкусный* и *полезный*. Эти прилагательные трижды дублируются в речи воспитателя, выступая то как дополняющие друг друга (союз «и», бессоюзное соединение), то как частично исключающие («не каждый вкусный – полезен»). Это субъективные признаки, характеризующие овощ с позиции восприятия человека. Актуализируется признак *функция* предмета при формировании стереотипного представления об овощах. Акцентируется внимание на дачниках, выращивающих капусту, что свидетельствует о «пассивности» реалии, в центре оказывается именно человек (используется личная форма глагола «*выращивают*»), его взгляд на действительность, его действия по отношению к реалии, распоряжение принадлежащим ему пространством.

Воспитатель акцентирует внимание детей на *функции* реалий окружающего мира и *внутреннем отношении к ним человека*: они предназначены для того, чтобы служить здоровью людей, поэтому их надо любить. После преподнесения нового материала об овощах воспитателем часто используются загадки для перечисления овощей в игровой форме, в том числе, загадки о луке: *«Хоть над ним прольете слезы, / Только вам он – верный друг. / Коль простудитесь в морозы, / То поможет горький...»* В этой загадке формируется стереотипное представление о луке как о здоровом и полезном продукте питания, важном для человека, несмотря на способность вызывать у него слезы (актуализируются фазеты *функция* предмета и *воздействие на человека*). Таким образом, на занятиях *социально-коммуникативного развития* загадка также выполняет свои основные функции: *информативную, игровую, познавательную*.

Современная загадка используется на занятии в ДДО для формирования антропоцентричной картины мира: капуста или лук как пища человека («горький вкус имеет он, обжигает», «поможет горький...», «захрустела на зубах»). У детей формируется стереотипное представление об овощах при актуализации фasetы *функция* предмета. При этом воспитателем, с одной стороны, подчеркивается освоенность пространства огорода, «на **своих** дачах» (местоимение «свой»). С другой – само появление понятия «дача» отдаляет огород от пространства, непосредственно связанного с жилищем человека. Огород перестает быть компонентом любого двора, он связан со специальным видом строений – с дачами, на которых работают не все люди, а только «огородники» (выбирается именно эта лексема). Воспитатель описывает огород не столько как «свое» пространство, сколько как способ организации здорового питания человека. Отметим, прием воспитания патриотических чувств в отношении абстрактных для ребенка территориальных понятий (область) – притяжательное местоимение «наш» подчеркивает принадлежность пространства области к «своему» пространству («все огородники нашей области на своих дачах»). А положительная оценка действия, производимого в этом пространстве («в нашей области все огородники выращивают полезную капусту»), увеличивает его важность и значимость в восприятии ребенка.

Как современные, так и традиционные загадки выполняют *информативную, игровую и познавательную* функцию, направленные на реализацию дидактической функции жанра. При этом разные типы загадок выполняют различные задачи на занятиях ДДО. Традиционные тексты чаще всего используются на культурологических занятиях. Фольклорные тексты привлекаются воспитателем для формирования ценностного отношения к реалиям, имеющим культурную нагрузку в традиционной картине мира. Современные загадки используются на занятиях *познавательного развития* и занятиях по *социально-коммуникативному развитию*. Они привлекаются ДДО для формирования представления об овощах как о ценном для человека продукте питания. Современные тексты подчеркивают функциональный аспект восприятия реалий и иллюстрируют ранее пройденный материал о пользе овощей.

Разность представления стереотипного образа в традиционной и современной загадке приводит к актуализации различных аспектов представления реалий на занятиях ДДО: традиционные загадки в большей степени направлены на формирование представления об овощах как о сельскохозяйственной культуре, связанной с пространством огорода, освоенного человеком. Современные – об овощах как о полезных продуктах питания, связь с пространством огорода ослабевает, он упоминается вскользь как дополнительная информация о «способе приобретения» этих продуктов. Пространство огорода занимает промежуточное положение между «своим» и «чужим» пространством. Традиционные тексты об овощах предполагают освоенность земли человеком, выращивающим на ней сельскохозяйственные культуры. Современные – в большей степени сосредоточены на пищевой ценности овощей, огород представлен как некое «дополнительное», не являющееся обязательным для любого жилища, пространство. Он, с одной стороны, освоен человеком, но с другой – появляется отдельная категория людей, для которых это пространство является «своим» (огородниками), соответственно, есть и категория «не-огородников», для которых это не так. Таким образом, на разных занятиях формируются различные пространственные модели восприятия огорода, накладывающиеся друг на друга в сознании ребенка (и корректируемые впоследствии его личным опытом).

3.3.3. Дидактическая функция загадок о городе в ДДО

Следующим уровнем освоенности пространства в традиционной картине мира после двора / огорода является деревня / село, воспринимаемые как частично безопасное пространство, принадлежащее «своему» миру.

В связи с социокультурными изменениями XX века значительная часть населения переезжает из деревни в город, система «уровневого» восприятия «своего» пространства несколько видоизменяется. Активно осваивается пространство города, формируются стереотипные образы его компонентов. В ДДО отдельное внимание уделяется созданию представления о родном городе, его составных элементах: улицах, зданиях / учреждениях, транспорте и т.д.

Тема города представлена в ДДО на различных типах занятий. *Занятия познавательного развития* направлены на передачу информации об истории родного города или его отдельных районов, улиц, зданий; о культурологических особенностях города, о транспорте, его классификации и т.д. *Занятия социально-коммуникативного развития* ориентированы на формирование нормативных моделей поведения на улицах города: правила безопасности жизнедеятельности (правила дорожного движения, правила общения с незнакомыми людьми и т.д.); а также на воспитание патриотических чувств в отношении родного города (иногда шире – области, края, в связи с чем вводится понятие «малой Родины»). Также тема города может включаться в занятия развития творческих способностей детей (музыкальные, занятия изобразительного творчества) и на занятиях развития речи. Часто занятия разного типа объединяются в комплексные и интегрированные: например, детям рассказывается о транспорте города, а затем воспитатель переходит к правилам дорожного движения.

Загадок о городе как таковом существует достаточно мало, это слишком объемное и многоаспектное понятие для данного жанра. В ДДО такая загадка может открывать более узкую тему, например, тему одного конкретного – родного – города.

Фрагмент занятия по развитию речи «Мой город».

«Ребята, а как называется страна, в которой мы живем? (Ответ детей: «Россия»). Как вы думаете, какая наша страна? (Великая, большая, красивая)(...) Вот еще ода загадка: «В нем жизнь кипит, не замирает. / Он никогда не засыпает. / Мелькает сотнями огней». Ну, угадали? Правильно это город. Какие города России вы знаете? (Дети называют города) (...)

Сегодня, ребята, мы поговорим с вами о самом родном городе для нас, городе, в котором мы живем. Как он называется, вы знаете? (Новокузнецк) (...) Новокузнецк самый крупный город Кемеровской области, население города составляет 550 тыс. жителей, расположен город на левом и правом берегах реки Томь...»

Занятие строится на основе перехода от общего к частному. Сначала воспитатель говорит в целом о стране, в которой живут дети, затем используется

загадка о городе для введения более узкой темы. Выстраиваются отношения включения, где город есть часть «великой, большой, красивой» страны. При этом загадка описывает город вообще, а воспитатель после переходит к описанию конкретного города – родного для этих детей (здесь, Новокузнецк). Получается ненавязчивое воспитание ценностного, идеологического восприятия собственного города, соотносящегося с представлением о родине.

Жанр выполняет *информативную* функцию (представляет тему занятия) в сочетании с *игровой* функцией (дети, разгадывая загадку, участвуют в формировании темы занятия). *Познавательная* функция выражена в отображении стереотипного представления о городе как о пространстве, предназначенном для жизни человека (фасета *функция* предмета): «*жизнь кипит, не замирает*» (хотя указания на присутствие собственно человека в загадке нет); город включает в себя ряд составных компонентов (фасета *составные элементы*): «*мелькает сотнями огней*», – эта фасета тесно связана с представлением о внешних параметрах города (фасета *внешний вид*): яркий, многоцветный («*сотни огней*»), также косвенно указываются большие размеры города (гипербола «*сотни*» по отношению к составным компонентам реалии). Город представлен как антропоморфное существо: «*он никогда не засыпает*», существующее для жизни человека.

Образ человека в загадке не актуализируется прямо, но указание на «незамирающую жизнь» может быть связано именно с жизнью людей, что понятно из контекста загадки, «сотни огней» соотносятся именно с человеческой жизнью (огни окон, витрин, фар автомобилей), однако человека как такового в загадке нет. Город представлен как единый организм, связанный с существованием человека. Загадка не характеризует пространство города собственно как «свое» или «чужое» для людей, город представлен как сам «неумолкающий» процесс человеческой жизни, а не как некоторое внешнее или внутреннее пространство.

После введения представления о городе в целом воспитатель обращает внимание детей на их родной город, актуализируя отношения категоризации между этими понятиями. Он преследует параллельно две цели при рассказе о

Новокузнецке: 1) закрепление старой и преподнесение новой информации об этом городе, 2) воспитание патриотических чувств по отношению к своему городу, формирование идеологического восприятия пространства. Привитие ценностного отношения к родному городу является одной из задач ДДО в целом, поставленных государством всему институту образования. Занятия, посвященные родному городу, проводятся на всех уровнях дошкольной и школьной ступени образования: начиная с младших групп в дошкольных учреждениях и заканчивая «уроками города» на всех «параллелях» школы. На данном занятии воспитатель формирует представление о Новокузнецке, подчеркивая его принадлежность к «своему» пространству: *«самый родной для нас»* (превосходная степень прилагательного), неоднократное употребление личного местоимения «мы», подчеркивающего принадлежность участников дискурса к пространству этого города. Прилагательное *«родной»* предполагает актуализацию параметра значимости реалии для всех участников коммуникации. При описании Новокузнецка воспитатель во многом использует характеристики, присваиваемые городу в загадке: большой размер: *«самый крупный город»*; люди как образующий «компонент» реалии: *«население города составляет 550 тыс. жителей»*. Воспитатель формирует обобщенное, стереотипное представление о своем городе, актуализируя фасы *значимость* предмета для человека, его *внешний вид*, *составные элементы* предмета, а также *локус* (*«расположен город на левом и правом берегах реки Томь»*) и *номенклатурный признак* реалии (*«Как он называется, вы знаете? Новокузнецк»*). Загадка предваряет информацию о своем городе, представляя город в целом как освоенное пространство, что затем используется им для описания конкретного города, преподносимого как ценностно нагруженное, важное для любого участника дискурса пространство.

Тема отдельных учреждений города чаще всего преподносится с точки зрения определения их функций. Воспитатель может сначала повторить тему в прямой вопросно-ответной форме, а затем перейти к загадкам для закрепления информации в игровой форме (сочетание *игровой* и *информативной* функции загадки). *Воспитатель: «Для чего нужны дома?» Дети высказывают свои суждения. Воспитатель: «Правильно, дома необходимы для того, чтобы было,*

где жить. Чтобы защищаться от неблагоприятных природных условий и опасных животных. Скажите мне, ребята, а кроме домов какие еще есть здания? Для чего, они предназначены?» Дети высказывают свои суждения. Воспитатель: «Действительно, кроме жилых зданий существуют другие архитектурные сооружения, назначение которых различно. Давайте, я загадаю вам загадки о разных видах зданий, а вы отвечайте, о чем идет речь». Воспитатель переходит от темы жилого дома к теме учреждений города, основываясь на функции зданий: «Для чего нужны дома? (...) А кроме домов какие еще есть здания? Для чего они предназначены?» Таким образом, закрепляется классификация зданий на основании их функции: есть дома для жизни человека и обеспечению его безопасности («жилые здания»), а есть другие здания («архитектурные сооружения»), «назначение которых различно». Далее загадки раскрывают функции конкретных учреждений города: детский сад, вокзал, почта, поликлиника, магазин и т.д.

Загадки о зданиях строятся чаще всего как описание ситуации, связанной с этим учреждением: «Малыши приходят утром / И проводят целый день / С воспитательницей доброй / Им играть совсем не лень. / Что за дом? (Детский сад.); Отсюда, гудя, поезда отправляются. / Вагоны на стыках звенят и качаются. / А в них пассажиры в окошко глядят. / Откуда отправляются поезда? (Железнодорожный вокзал.); / Температура, кашель, зуб болит, хоть плач. / Чем и как лечиться вам подскажет врач. / Это конечно... (Поликлиника)». Загадки описывают здания города с позиции действий / функции людей, находящихся / работающих в этих зданиях (в детском саду – воспитатель и дети, на вокзале – пассажиры, в поликлинике – врач). Стереотипное представление о реалиях строится на основе фазет *составные элементы* и *функция* предмета: человек той или иной профессии как обязательный компонент определенного типа учреждения, обеспечивающий выполнение функции этого учреждения (детский сад – место, существующее для того, чтобы дети в нем играли с воспитателем; поликлиника – место, предназначенное для лечения врачом больных и т.д.).

Загадки строятся как рифмованное описание ситуации, здесь нет перечисления признаков реалий, жанр трансформируется, подстраиваясь под

задачи ДДО: «нарисовать» словесную картинку, отражающую назначение здания, о котором идет речь. Загадки строятся как стихотворение, к которому в конце воспитатель сам добавляет вопрос: «*что за дом?*», «*откуда отправляются поезда?*» и т.д. Воспитатель может дополнять информацию о зданиях представлением об их внешнем виде или местоположении, часто эта информация представлена невербально: детям показывают собственно изображение того или иного учреждения и просят их назвать тип здания или сказать, где оно расположено. Иногда картинки сопровождаются соответствующими вопросами относительно внешних параметров здания. Загадка приобретает статус игры в угадывания картинки (как словесной, так и изображенной на бумаге).

«Воспитатель обращает внимание детей на изображение дома. – Ребятки, посмотрите, что это? (дом) – А дом большой или маленький? (большой) – Значит, в этом доме живет много людей. Что же это за дом? Послушайте загадку: «В этом доме все для нас – / Сказки, песня и рассказ, / Шумный пляс, / Тихий час, – / В этом доме все для нас! / Вот какой хороший дом! / В нем растем мы с каждым днем, / А когда / Подрастем, / Вместе в школу пойдем». (Детский сад)».

Воспитатель формирует представление о детском саде как о большом здании (фасета *внешний вид*): «дом **большой или маленький**». При этом параметр размера тесно связывается с человеком: дом большой, потому что там «много людей». Внешняя характеристика реалии напрямую зависит от ее назначения. Любой компонент города рассмотрен с позиции его функции.

Занятия по социально-коммуникативному развитию направлены на передачу ребенку нормативных моделей поведения. Образ города на них представлен иначе, чем на уроках познавательного развития. Задача этих занятий – предостеречь от опасности, связанной с городом (занятия по безопасности жизнедеятельности). Чаще всего, тема города преподносится в контексте изучения правил дорожного движения и поведения ребенка на улицах города, в транспорте. «Сегодня Буратино пришел к нам в гости. Но он пришел не просто так, он мне рассказал, что хочет, чтобы вы ему помогли. Он оказался в нашем городе, заблудился в нем и испугался. Он не знает, как вести себя на улицах нашего

большого города. Поможем мы Буратино?» «Город» наделяется большим размером (фасета *внешний вид* стереотипа «город»), указывается наличие улиц в городе (фасета *составные элементы*). Пространство, с одной стороны, представлено как агрессивное: в городе можно «заблудиться и испугаться», – с другой – город является опасным только для кого-то, пришедшего извне: Буратино пришел «в гости», «он не знает, как вести себя на улицах...» – он чужой для этого мира, являющегося своим для детей и воспитателя («на улицах **нашего** города»).

Таким образом, город представлен как пространство, обеспечение безопасности в котором зависит от знания определенной системы правил.

Далее занятие строится в логике повторения и закрепления правил поведения на улицах города. «*Давайте сейчас проверим, знаете вы дорожные знаки или нет. Здесь у меня на столе стоят дорожные знаки, а ваша задача заключается не просто в том, чтобы отгадать загадку, но и найти тот дорожный знак, о котором в этой загадке говорится. Всем знакомые полоски, / Знают дети, знает взрослый, / На ту сторону ведет... ("Пешеходный переход".); А здесь, ребята, не до смеха, / Ни на чем нельзя здесь ехать, / Можно только своим ходом, / Можно только пешеходам. ("Пешеходная дорожка".); Этот знак заметишь сразу: / Три цветных огромных глаза. / Цвет у глаз определенный: / Красный, желтый и зеленый. / Загорелся красный – двигаться опасно. / Для кого зеленый свет – проезжай, запрета нет. (Светофор) (...)*»

Знание знаков и правил дорожного движения является гарантией безопасности на улицах города, дети, благодаря загадкам, в игровой форме повторяют базовые модели поведения в городском пространстве. Все загадки, описывающие реалии, связанные с дорожным движением, прежде всего, направлены на описание *функции* / назначения предмета («на ту сторону ведет», «ни на чем нельзя здесь ехать (...) можно только пешеходам»; «красный – двигаться опасно, для кого зеленый свет – проезжай, запрета нет»; «здесь ждут транспорт городской»). Внешний вид и составные элементы предметов также указываются в загадках («знакомые полоски», «три цветных огромных глаза», «цвет у глаз определенный: красный, желтый и зеленый»), но эти признаки, чаще

всего, тесно связаны с функцией реалии (разные цвета светофора используются в качестве различных сигналов движения на дорогах). В загадках раскрывается нормативная модель поведения человека: используются модальные слова («можно», «нельзя», «нет»), глаголы в повелительном наклонении («проезжай»), неопределенно-личные предложения («Здесь ждут транспорт городской, Едут в офис, в цех, домой. Едут в школу, детский сад, В праздник едут на парад»).

Часто занятия по безопасности жизнедеятельности предполагают первоначально освещение предметных составляющих улиц города и дороги, после которого воспитатель переходит к освоению моделей поведения на этих улицах.

«Заяц: «Здравствуйте, ребята! Как долго я к вам добирался. У нас в лесу хорошо, тихо, птички поют. А прибежал я в город там все гудит, шумит, едет на колесах. Так испугался, еле-еле до вас добрался. Чуть меня не задавили. Что же это такое было?». – Ответы детей (машины, автомобили, транспорт). Воспитатель: «Ребята, давайте расскажем, Зайке какие машины мы знаем». – Ответы детей. Воспитатель: «А теперь, Зайка, я буду загадывать загадки, а ребята их отгадывать. (...)». Повторение информации о транспорте предваряется актуализацией знаний о городе, как об опасном пространстве, требующем особого поведения человека. В городе «все гудит, шумит» (в сравнении с пространством леса, где «тихо, хорошо», данные характеристики приобретают негативных характер), в городе можно «испугаться», не разобравшись с его правилами («так испугался»), в городе могут задавить машины («чуть-чуть меня не задавили»). Здесь также есть противопоставление «своих» и «чужих» жителей для данного пространства: зайчик прибежал из леса – он чужой в городе, поэтому не знает, как избежать опасности; дети же обладают знаниями об этом пространстве, поэтому они не подвергаются его негативному воздействию (например, не боятся транспорта на дорогах города). Далее воспитатель использует жанр загадки для повторения с детьми знаний о городском транспорте, обеспечивающих, в частности, безопасность на улицах города.

Если знаешь – отвечай / По рельсам движется(трамвай). Любят ездить все, все, все, / на большом.....(автобусе). Я мчусь, держась за провода, / Не заблужусь я никогда (троллейбус). (На правильном ответе воспитатель

показывает слайды или картинки). Загадки о транспорте, бытующие в ДДО, описывают ситуацию, связанную с каждой реалией, стереотипный образ разных видов транспорта строится при репрезентации фасеты *действие* предмета («по рельсам движется»; «мчусь, держась за провода»), *функция* предмета («любят ездить все, все, все»), редко указывается внешний вид реалий («на большом...»). Представление о внешнем виде в большей степени складывается у детей на основе визуальных образов (слайды или картинки). Далее воспитатель обобщает информацию, актуализируя понятие «транспорт».

«Воспитатель: «Ребята, а как все это можно назвать одним словом?» (одновременно выставляются картинки или показывается слайд). - Ответы детей (машины, транспорт). Воспитатель: «Вот видишь, Заинька, какие наши дети молодцы! Они все знают. А теперь скажите-ка Зайке, для чего нужны нам машины, транспорт?» - Ответы детей. (Чтобы ездить в детский сад, в гости, чтобы быстрее передвигаться и т.д.). Воспитатель: «А кто ездит в транспорте, в городском общественном транспорте?» - Ответы детей (папы, мамы, бабушки, дедушки, дети)». Большое внимание уделяется назначению реалий, воспитатель подробно расспрашивает детей о функции транспорта («для чего нужны нам машины, транспорт?»); заостряет внимание детей на предназначении транспорта в качестве средства передвижения людей («А кто ездит в транспорте, в городском общественном транспорте?»).

Стереотип элементов городского пространства в большей степени совпадает в текстах загадок и текстах самого занятия ДДО. Загадки иллюстрируют слова воспитателя, повторяя информацию для детей в игровой стихотворной форме (сочетание *игровой* и *информативной* функций).

Познавательная функция загадки: образ «города» представлен дуалистично на занятиях ДДО: отдельные виды занятий по-разному отображают это пространство. Если рассматривать пространство города как совокупность элементов, его наполняющих: зданий, транспорта, улиц, – что свойственно для *занятий познавательного развития*, то оно представляется скорее как полностью освоенное человеком, существующее для людей и благодаря им. Все элементы города преподносятся с точки зрения их назначения и использования в жизни

человека. Однако на занятиях по социально-коммуникативному развитию пространство города представлено как опасное, способное негативно воздействовать на человека. При этом знание определенного ряда правил и моделей поведения в городе может обеспечить безопасность ребенку. Разные представления о городском пространстве существуют одновременно, накладываясь друг на друга и образуя баланс между «освоенностью» и «чуждостью» в сознании ребенка.

Отдельного внимания заслуживают загадки, созданные в самом ДДО для выполнения его задач по воспитанию новых граждан страны в системе определенной идеологии. Такие загадки направлены на формирование ценностного восприятия страны, в которой родился человек (в данном случае, России) и преподносят пространство этой страны как освоенное человеком и требующее особого личностного отношения.

3.3.4. Дидактическая функция загадок о Родине в ДДО

Следующим уровнем осмысления «своего» пространства является представление о целой стране, собственном государстве. Осознание ребенком родной страны как «своего», безопасного, ценностно нагруженного пространства входит в ряд обязательных задач педагогического дискурса. Целенаправленно формируется модель представления о собственном государстве, Родине, (в нашем случае России). В дошкольных учреждениях обязательными являются занятия по социально-коммуникативному развитию, направленные на «патриотическое воспитание» детей, формирующие ценностное отношение к собственной стране, которая осмысливается как «свое» пространство. Так, например, задачи интегрированного занятия в подготовительной группе «Моя Россия»: *«Закрепить знания детей о природе России, о народных умельцах, о русских народных инструментах. Воспитывать у детей интерес к истории своей страны, чувство любви и гордости за свою страну. Закрепить знания детей о символике страны: флаг, герб, гимн».*

Задачи занятия по нравственно-патриотическому воспитанию «С чего начинается Родина»: *«1) формировать у детей представление о России как о*

родной стране; 2) формировать уважительное отношение к государственным символам; 3) закрепить названия народных промыслов; 4) воспитывать любовь к Родине, гражданско-патриотические чувства». В задачи занятия входит описание отдельных явлений и предметов, характеризующих обобщенный образ «России». Данный образ складывается из ряда отдельных компонентов, выделяемых на разных основаниях: государственность (символика страны: флаг, герб, гимн), народное творчество (народные умельцы, народные промыслы), историко-географические особенности страны (история своей страны, природа России). Многообразие данных компонентов обуславливает использование воспитателем различных жанровых форм для подачи информации. В том числе воспитатель обращается к фольклорным жанрам (лирическая песня, пословица, загадка), описывающим объекты и явления с различных сторон. Одним из наиболее востребованных фольклорных жанров оказывается загадка, позволяющая емко охарактеризовать предмет, очерчивая ряд его базовых признаков.

Загадки разных типов активно используются в ДДО на занятиях «патриотического воспитания», направленных на формирование образа России / Родины. Загадок непосредственно с отгадкой «Россия» или «Родина» достаточно мало, поскольку загадка, в первую очередь, отображает предметный мир, окружающий человека. Немногочисленные загадки, описывающие саму реалию «Родина», формируют представление о собственной стране в рамках пространственной оппозиции «свой / чужой»: «Здесь родился, живешь, / Уезжаешь — скучаешь, / Как зовут это место, знаешь?» (Родина); «О ней все знают, / Любят, уважают, / А солдат на посту / Бережет, охраняет. / Кто она, все знают!» (Родина). В загадках актуализируется фасета внутренняя потребность человека в реалии («без нее скучаешь», «о ней все знают, любят, уважают», «бережет, охраняет»). Аксиологическая функция загадки выражена эксплицитно, что несвойственно жанру загадки. Отметим, что различные глаголы характеризуют разные аспекты взаимодействия человека с загаданной реалией: физическое действие («солдат охраняет» физическую границу страны), эмоциональное отношение («любят», «уважают»), ментальное действие («о ней все знают»). Представление о «Родине» строится через актуализацию стереотипов

о «своем» пространстве, ограниченном некой физически существующей границей, рамками, которые можно покидать («*уезжаешь*»), охранять («*охраняет*»)» [Перевалова, 2013, 33]. Формируется ценностное, положительное отношение к «Родине». Фасета *значимость* выявляется на всех уровнях отношения к реалии. Данная характеристика не свойственна для жанра загадки, актуализирующего внешние признаки реалии. Постепенное проникновение характеристики внутреннего восприятия реалии в жанр загадки прослеживается не только в загадках ДДО, это постепенное изменение связано с процессом общих изменений жанровых особенностей загадки.

Стереотипный образ «Родины» в данных загадках также включает фасету *номенклатурное обозначение* реалии: «*как зовут это место*» – акцент сделан на наименовании реалии, ее обозначении в данном социуме. Появление данного признака среди наиболее значимых характеристик загаданного предмета во многом обусловлено использованием данной загадки в ДДО. Закрепление наименований предметов и явлений входит в непосредственные задачи дискурса. Дети в дошкольных учреждениях осваивают первичные сведения о мире, в которые входит, прежде всего, система обозначения отдельных реалий этого мира. Можно видеть некоторую модификацию жанра загадки, связанную с его использованием в ДДО, прослеживающуюся на уровне набора фасет, формирующих стереотипное представление о реалии (например, появление фасеты *номенклатурное обозначение*, характерной для ДДО).

Воспитатель дополняет представление детей о Родине, указывая составные компоненты образа. «*В. – А что такое большая Родина, Света? Света: «Большая Родина это вся наша Россия – города, сёла, деревни, реки, озёра, моря, океаны, луга, поля, леса, горы». В. – Правильно, Света. В России много рек, лесов, степей и даже есть пустыни. Наша страна очень богата золотом, нефтью из которой делают бензин и даже некоторые ваши папы добывают у нас в Варваровке уголь».*

Пространство Родины представляется как совокупность разнообразных природных сообществ («*В России много рек, лесов, степей и даже есть пустыни*»). Отдельно воспитатель может указывать на внешние характеристики

реалии. Большие размеры: прилагательные «огромная», «самая большая в мире» («территория нашей страны просто огромная!»; «у нас самая большая страна в мире»); красота: прилагательные «прекрасная», «красивая» («наша прекрасная страна»; «где еще можно найти такую красивую страну, как Россия» и т.д.). Однако самой главной характеристикой этого пространства является *внутренняя потребность человека* в реалии, зависимость каждого жителя от родного пространства, представленного на занятиях по «патриотическому воспитанию» как «свое», полностью освоенное человеком и неразрывно связанное с его жизнью. Основной функцией загадки оказывается формирование ценностного отношения к реалии (*аксиологическая функция*), при этом аксиологический компонент выражен эксплицитно, что нехарактерно для жанра загадки. Также востребованы *игровая, познавательная и информативная функции*, направленные на достижение *аксиологической* (информация, заложенная в подобных загадках, во многом касается именно важности ценностного отношения к Родине).

Однако подобных загадок, описывающих абстрактное понятие «Родины», существует достаточно мало. В ракурсе тематического охвата жанра оказываются отдельные конкретные реалии, формирующие в своей совокупности целостное представление о собственном государстве. Данные загадки можно классифицировать на основании формального признака документальной закреплённости / незакреплённости описываемой реалии в качестве символики страны. Существуют официальные символы России: герб, флаг, гимн Российской Федерации. Также можно говорить о негласных, неофициальных символах России, формирующих ее образ: природные объекты (береза, медведь, тайга и т.д.), этнокультурные объекты (народные инструменты, промыслы) и т.д.

Понятие государственных символов России закреплёно в Конституции Российской Федерации. Под государственными символами понимаются установленные Федеральными конституционными законами отличительные знаки государства: государственный герб России, гимн и флаг. На занятиях в дошкольных учреждениях формируется представление о связи данной символики с образом «России», закладывается ценностное отношение ребенка к этим символам: «Много веков тому назад вместо флага использовали шест (палку),

привязывая к его верхушке пучки травы, ветки или конский хвост, окрашенный яркой краской. Назывался он стягом. Главным назначением было – собрать, объединить всех воинов для защиты своей земли, села или города, если вдруг напали враги. Происходит от слова «стянуть к себе» – стяг». Воспитатель преподносит информацию об истории флага, актуализируя оппозицию «свой – чужой», встраивая представление о флаге в эту модель: «своя земля – враги», используются лексемы: «объединить», «защита», направленные на формирование ценностного восприятия флага, как символа «своего» пространства. Отдельно уделяется внимание наименованию реалии: «происходит от слова «стянуть к себе» – стяг» – эта номенклатурная информация входит в круг обязательных для освоения в ДДО характеристик реалии, далее данный признак проявится в качестве фасеты стереотипа, формируемого загадкой о реалии. Также воспитатель указывает на функцию реалии («Главным назначением было – собрать, объединить всех воинов для защиты своей земли»).

Загадок, описывающих официальную символику России, сравнительно немного. Это связано, в том числе, с тем, что предметы официальной символики представляют собой, в большей степени, абстрактные предметы – символы, которые не входят в круг традиционной тематики жанра загадки. Сам по себе флаг или герб не является значимой реалией в жизни человека, значима оказывается его символическая нагрузка – связь с образом государства. Загадки же ориентированы в большей степени на отображение конкретных реалий. Однако «в настоящее время официальная символика активно пропагандируется как неотъемлемая часть государства – в ДДО появляется некоторая потребность создания художественных текстов, описывающих ценностный аспект данных реалий (стихи, рассказы, загадки). Представление о флаге, гимне и гербе России дается детям с самых ранних ступеней социализации на уроках «патриотического воспитания» в дошкольных учреждениях и начальной ступени средней школы» [Перевалова, 2013, 34].

В ДДО используются соответствующие загадки: «У него названий много: / Триколор, трёхцветный стяг – / С ветром гонит прочь тревоги / Бело-синекрасный ... (Флаг)»; «Есть главная песня у нашей страны. / Услышав её, мы

вставать все должны. / Единству народа поётся в ней слава, / И восхваляется наша держава. (Гимн)». В данных загадках отображен стереотип восприятия реалий (флага, гимна) именно в качестве символов России. Актуализируются фасы: *внешний вид* («бело-сине-красный»), *значимость реалии* для человека («гонит прочь тревоги», «главная»), *номенклатурное обозначение* («у него названий много: Триколор, трехцветный стяг»). Стереотип «флаг России» формируется на основе характеристики последовательности его цветов («бело-сине-красный»), этот признак является базовым для отличия флага одной страны от другой. Также вводится достаточно абстрактный, во многом клишированный оборот «гонит прочь тревоги», порождающий ассоциативную связь с лирическими фольклорными и художественными образами, для которых он характерен в большей степени. Загадка отображает двойственную природу предмета-символа: с одной стороны, характеризуется его внешние признаки – внешний вид, название, с другой – ценностная составляющая, относящаяся именно к символическому переносу «флаг — государство». Загадка о гимне во многом отображает модель поведения, которая должна быть характерна для любого члена данного общества: *«Услышав её, мы вставать все должны»*.

Образ «России» выстраивается также через пространственную оппозицию «свой – чужой», при этом акцентируется внимание на принадлежности «символов России» к «своему», безопасному пространству: местоимения «*наш*», «*мы*», «*все*»; существительные «*единство*», «*народ*». Отметим, что в качестве отгадок на данные загадки указывается только название реалий «флаг», «гимн», без указания на принадлежность именно к Российскому государству (например, «российский флаг»), потому что есть указание на конкретную референцию (личные и притяжательные местоимения «*мы*», «*наш*»). Востребованными оказываются *аксиологическая, познавательная, информативная и игровая* функции загадки.

Поскольку появление данных загадок во многом обусловлено «внешними» причинами: необходимостью формирования у детей младшего возраста идеологических основ восприятия собственного государства, они бытуют в основном только на занятиях в ДДО. С этим фактором связано некоторое изменение жанра: акцент на значимости, внутреннем восприятии реалий,

нехарактерном для жанра в целом (хотя как уже было отмечено выше, существует и общая тенденция проникновения подобных характеристик в семантическую структуру жанра), акцентуация номенклатурного признака реалии, отображение нормативной модели поведения.

Загадки об официальных символах России выполняют функцию закрепления и проверки материала на занятии в ДДО (дети уже знакомы с характерными чертами реалий и могут угадать объект по его признакам) или введения нового материала (дети в игровой форме знакомятся с важнейшими характеристиками реалий) – *информативная* функция: *«Кроме герба у нашей страны есть еще один государственный символ, который также как и герб, отличает нас от других стран. Кто мне подскажет, что это за символ? «Белый цвет-березка, / Синий – неба цвет. / Красная полоска – / Солнечный рассвет (Флаг)».*

Воспитатель использует загадку для введения нового материала, при этом обращает внимание детей на идентифицирующую функцию реалии: *«символ (...), который отличает нас от других стран».* Загадка акцентирует, прежде всего, фасету *внешний вид* реалии (цвета флага). Положительное отношение к реалии формируется не прямо (в данной загадке отсутствует фасета *потребность* для человека), используется уменьшительно-ласкательная форма слова (лексема *«березка»*), эпитет (*«солнечный рассвет»*). Загадка актуализирует ассоциативную взаимосвязь образов природы и реалии – флага. Отметим, что образ *«березы»* является неофициальным символом России, он опосредованно связан с понятием *«Родины»*. Таким образом, у детей формируется стереотипное представление о флаге как о части комплекса образов, образующих понятие *«Родины»*.

Как уже было отмечено, существует не так много загадок об официальной символике России. Часто на интегрированных занятиях в ДДО, посвященных в целом формированию образа *«России»*, используются загадки о неофициальных символах *«Родины»*, среди которых в одном ряду оказываются вопросы о гимне, флаге и гербе.

Фрагмент занятия, посвященного теме *«Герб России»*: *«На лесной опушке / Стоят подружки / Платица белены, / Шапочки зелены. (Березы); Вырос в поле*

дом, / Полон дом зерном, / Стены позолочены, / Ставни заколочены, / Ходит дом ходуном / На столбе золотом. (Колос); Что в хлебе родится, / А есть не годится? (Василек); В шубе летом, / А зимой раздетый? (Лес); Красна девица по небу ходит? (Солнце); Торжественная песня? (Гимн); Официальная эмблема государства? (Герб); Прикрепленное к древку полотнище? (Флаг)». Ряд вопросов о государственных символах России оказывается логическим продолжением загадок о неофициальной символике. Можно предположить, что со временем в этом ряду окажутся новые загадки о флаге, гербе и гимне.

Последовательность перечисляемых загадок начинается с традиционных текстов, описывающих природные реалии. Данные загадки направлены на отображение образа «Родины», пространства, с которым человек ощущает духовное родство. Образ «Родины» является традиционным для фольклорного дискурса в целом, ориентированного на передачу следующим поколениям основных ценностей народа. Вопросы о гербе, флаге и гимне направлены на отображение характеристик официального образа «государство», соотносимого с некими общественно-политическими структурами. Традиционные загадки о родине должны подготовить детей к введению темы «государственности», которая таким образом включается воспитателем в целостное представление о России как о «своем» пространстве.

Большая часть реалий, описываемых традиционными загадками, ассоциативно связана с образом России: береза, колос, василек, лес, солнце. Образ леса и солнца универсален для многих культур, однако эти тексты органично встраиваются в систему природных символов Родины. В данных загадках актуализируются фасеты: *внешний вид* (цвет: «белены», «зелены», «позолочены», «на стебле золотом»), *локус* («в хлебе родится») *структура / составные элементы* (двукомпонентность реалии: «платица / шапочки», «дом на стебле»; многосоставность реалии: «полон дом зерном»), *действие* («ходит ходуном»), *функция* («есть не годится»). Традиционные загадки описывают внешние характеристики предметных реалий, не сосредоточиваясь на описании восприятия реалий человеком, его эмоций по отношению к реалиям. Само наличие текстов о

данных реалиях в системе загадок свидетельствовало об их значимости в картине мира человека.

Для описания образа «Родины», ее неофициальной символики воспитатель использует традиционные загадки, формирующие стереотипное представление о Родине, прежде всего, как о природном пространстве, дающем жизнь для диких и культурных растений (василек, колос, береза), неразрывно с образом Родины оказывается связан образ леса и солнца – загадки о данных реалиях завершают оформление «макрокосма» – мироустройства пространства России, Родины. Далее воспитатель переходит к вопросам об официальных символах России, логически связывая в сознании детей традиционные образы и современную символику. Однако контраст между образами усиливается, поскольку официальная символика описывается не с помощью эстетически-обработанных текстов (жанр загадки), а через приведение словарной дефиниции: *«официальная эмблема государства»* и т.д. ДДО пытается использовать представление о Родине, репрезентируемое фольклором, перенося ценностное восприятие образа Родины на восприятие «государства».

В дошкольных учреждениях много занятий посвящено неофициальной символике России. Чаще всего это *занятия познавательного развития* (культурологические), направленные на преподнесение этнографической информации о стране, либо *интегрированные занятия*, совмещающие передачу информации о Родине и прикладную деятельность детей: художественное, музыкальное творчество и т.д.

Само понятие неофициальных символов России преподается детям как ценность: *«Любой человек, находясь далеко от дома, при воспоминании о Родине, вспоминает, что-то очень дорогое, родное сердцу. Оказалось, что представления многих людей совпадает»*. Формируется ценностное представление о Родине и ее символах (сочетания *«что-то очень дорогое, родное сердцу»*). Также формируется понятие всеобщности, типичности выбора реалий в качестве символики страны как для самих носителей культуры (*«человек, находящийся далеко от дома»*), так и для носителей другой культуры: *«Есть официальные символы страны – флаг, гимн, герб. А есть и неофициальные. Если спросить у человека, который живет в*

другой стране, что он представляет при слове «Россия», многие ответят – снег, медведи, ромашки и березы».

На этих занятиях используются как традиционные, так и современные загадки о природных и культурных реалиях. Наиболее часто встречаются загадки о березе, ромашке, матрешке. В этих загадках аксиологический компонент выражен имплицитно, в отличие от загадок об официальной символике. Однако воспитатель акцентирует внимание детей на значимости этих реалий для образа родной страны.

Рассмотрим подробнее загадки о ромашке, бытующие в ДДО: «*Стоит в поле кудряшка - / Белая рубашка / Сердечко золотое, / Что это такое?*»; «*Стоят в лугах сестрички – Золотой глазок, / Белые реснички*» (Ромашка). В данных загадках актуализируются фasetы *внешний вид* («*кудряшка*», «*белая*», «*белые*», «*золотое*», «*золотой*»), *локус* («*в поле*», «*в лугах*»). Ромашка представляется через антропоморфный образ: цветок как человеческая фигура (лексема «*рубашка*» по отношению к цветку – артефакт, присущий человеку, «*глазок*», «*реснички*» – внешний вид соцветия ромашки соотносится с лицом; лексема «*сестрички*» – наименование статуса человеческого родства). Данные загадки формируют стереотипный образ ромашки как антропоморфного существа. Ценностное отношение к образу ромашки проявляется в употреблении уменьшительно-ласкательных суффиксов (*кудряшка, сердечко, сестрички, глазок*), а также косвенно через цветовую характеристику цветка (белый и золотой цвет традиционно связывается с положительными образами в славянском фольклоре [Вежбицкая, 1997]). Традиционная загадка не отображает отдельную эксплицитно выраженную характеристику значимости реалии для человека, само наличие загадок с данной отгадкой, свидетельствовало о ее значимости. Ценностное отношение косвенно передается благодаря олицетворению цветка, сопоставлению с человеком, также с помощью символично-цветовых характеристик и уменьшительно-ласкательным суффиксам. Таким образом, традиционные загадки о неофициальных символах Родины выполняют как *информативную, познавательную, игровую функции*, так и *аксиологическую*.

Пространство родной страны представлено в ДДО как полностью освоенное человеком, существующее для него. Подчеркивается зависимость человека от родной страны, его потребность в этом пространстве. Такое осмысление образа «своей» страны, с одной стороны, складывается из традиционного представления о Родине как о «матери-земле», дающей жизнь людям, характерного для фольклорной картины мира; с другой – формируется искусственно на основе образа «государственности», официальные составляющие образа (официальная символика России) преподносятся детям в ДДО как ценностно нагруженные, значимые реалии. Образ «Государства» в сочетании с образом «Родины» формируют целостное представление о собственной стране у детей.

Выводы к третьей главе

Жанр загадки является одним из востребованных фольклорных жанров педагогического дискурса, что обусловлено его способностью отображать стереотипное представление о реалиях, актуализируя их наиболее значимые в данном социуме черты, и дидактической направленностью жанра. Формируется стереотипное представление о предметах, характерное для данного социума. Загадка, как и другие фольклорные жанры, привлекается воспитателем в структуру занятия для иллюстрации и закрепления информации о предмете при актуализации отдельных признаков реалий.

Разные типы занятий ДДО направлены на выполнение различных задач, что детерминирует использование в их структуре того или иного типа загадок. На *занятиях познавательного развития* загадка привлекается для закрепления и повторения информации о предметных реалиях окружающего мира. На этих занятиях могут использоваться как традиционные, так и современные загадки. Традиционные тексты включаются в культурологические и исторические занятия, направленные на воспитание основ национального самосознания. Они способствуют формированию ценностного отношения к собственной народной культуре и формируют знания о быте и традициях жизни народа (славян). Современные – используются на занятиях по окружающему миру для формирования целостного представления о реалиях, их свойствах и функциях.

На занятиях по социально-коммуникативному воспитанию загадка способствует усвоению базовых моделей поведения ребенка в мире, правилам обращения с реалиями в социуме. Чаще всего, на этих занятиях используются современные загадки, обрисовывающие типичную ситуацию, связанную с реалией. Тексты загадок содержат нормативную модель поведения в ситуациях, связанных с загаданными предметами, тогда как традиционная загадка, в большей степени, направлена на описание внешних признаков предмета.

Занятия по развитию речи направлены на формирование речевых навыков детей. На этих занятиях может присутствовать осмысление самого жанра загадки, формирование навыка создания «загадочных» текстов у детей. Чаще всего в качестве эталонной модели жанра на этих занятиях выступает описательная современная загадка, строящаяся как нанизывание отдельных признаков предмета. Ребенок обучается образно-логическому мышлению, учась создавать подобные тексты.

Занятия творческого развития направлены на формирование конкретных видов творческих способностей (музыкальных, изобразительных), они включают различные типы загадок, привлекая их для характеристики предмета.

Категория пространства является одной из важнейших сфер жизни человека. Представление о «своем» пространстве целенаправленно формируется на занятиях в ДДО. Освоенное пространство представлено «поуровнево»: дом – двор / огород – город – страна. Различные типы загадок о «своем» используются в дискурсе дошкольного образования с разной целью.

Традиционные загадки о различных уровнях пространства и его компонентах в большей степени описывают реалии, детально характеризуя их внешние признаки: *фасеты внешний вид, составные элементы, материал*. Эти загадки используются на занятиях в ДДО для формирования представления о самостоятельной значимости предметов окружающего мира. Наиболее востребованы традиционные загадки на занятиях *познавательного развития*. Жанр загадки включается в занятие для закрепления образов тех или иных реалий традиционной культуры и быта, он выступает в роли «контейнера» для передачи определенного взгляда на реальность, обусловленного национальной культурой

народа. Эпоха глобализации и унификации приводит к размыванию культурных границ, задача социума – сохранение национальной самоидентификации. ДДО решает данную задачу различными способами, в том числе, привлекая традиционные фольклорные жанры, описывающие национальный быт.

Современные загадки чаще отображают предметы, акцентируя внимание на их функциональной характеристике. Они способствуют формированию стереотипных образов реалий, представленных как *фасетами внешний вид, составные элементы, материал*, так и *фасетой функция* предмета. Данный тип загадок моделирует антропоцентрическую модель мира, все предметы в котором существуют для человека и благодаря ему. Эти загадки используются на различных типах занятий как *познавательного, так социально-коммуникативного развития*. Они часто используются воспитателем для иллюстрации модели поведения человека в той или иной ситуации по отношению к описываемым предметам.

Ряд загадок создается внутри самого ДДО, для решения его собственных задач. Эти загадки созданы для формирования определенного взгляда на действительность у детей (в отличие от текстов, существующих изначально в фольклорном дискурсе и лишь привлекаемых в ДДО в том или ином случае). Стереотипное представление о реалиях в таких загадках часто начинает включать несвойственные для жанра фасеты, характеризующие внутреннее отношение человека к предметам, его потребность в реалии или номенклатурные характеристики описываемого предмета. Такие загадки часто используются на занятиях социально-коммуникативного развития для воспитания идеологических основ восприятия у детей, например, для формирования патриотического представления о родном городе или стране (загадки о Родине, государственных символах страны). Выполняя задачи патриотического воспитания новых членов общества, ДДО способствует созданию загадок, направленных на достижение именно идеологически обусловленных целей. Различные типы загадок включаются в занятия ДДО для моделирования разных аспектов при формировании образов реалий окружающей действительности.

Заключение

В данной работе были выявлены особенности функционирования загадки в дискурсе дошкольного образования.

Специфика жанра загадки заключается в способности отображать предметную действительность в иносказательной форме, репрезентируя отдельные реалии в совокупности их наиболее типичных, обобщающих свойств.

В связи с изменениями, коснувшимися фольклора как формы культуры, произошло частичное перераспределение функций между институтами. Многие фольклорные жанры начали включаться в другие дискурсы, взаимодействуя с ними, видоизменяясь под влиянием их целей и задач.

В силу своей дидактической и игровой направленности загадка оказывается востребована педагогическим дискурсом, использующим жанр для достижения собственных целей, в частности, социализации новых членов общества. Наиболее активно происходит включение загадки в дискурс дошкольного образования, являющийся вариантом педагогического дискурса.

В ДДО осуществляется первичная степень социализации его участников-клиентов. Одной из его задач является передача наиболее значимых, базовых представлений о мире, формирование основных моделей поведения в социуме и ценностных ориентиров. Фольклорные жанры активно заимствуются ДДО и включаются в занятия для реализации дискурсивных целей.

Загадка используется в дискурсе дошкольного образования для формирования представлений о мире, моделирования его типичных образов. Воспитатель дошкольного учреждения формирует обобщенное, стереотипное представление о значимых в данном обществе реалиях, акцентируя внимание детей на типичных их признаках.

Жанр репрезентирует стереотип восприятия, обобщенный образ представления о предметах. Для стереотипа загадки свойственны фасы: *внешний вид* предмета, его *составные элементы*, *материал*, *местоположение*, *функция*. Традиционная загадка в большей степени ориентирована на фиксацию внешних признаков реалий, а современная — фиксацию их функционала, что обусловлено смещением акцента в восприятии роли человека. Включаясь в ДДО, загадка

сохраняет свою специфику, миромоделирующие свойства жанра используются данным дискурсом для выполнения его задач.

Тематическая структура традиционных и современных загадок, бытующих в ДДО, детерминирована необходимостью формирования у участников дискурса представлений о наиболее значимых сферах окружающей действительности. Темы домашнего пространства, огорода, улицы, города представляют ступенчатый образ пространства, окружающего человека. Данные образы восходят к мифологическому представлению о «своем» мире, безопасном пространстве, постепенно расширяющемся и становящимся более «чуждым» по мере отдаления от дома (и самого человека, находящегося в доме). Загадки, описывающие «свое» пространство и его компоненты, используются дискурсом для формирования пространственных координат у детей, моделей поведения в зависимости от нахождения на том или ином уровне «освоенного» мира (например, правила поведения дома и на улице).

ДДО направленно формирует у детей пространственные координаты, закладывает основы восприятия «своего» и «чужого» пространства, обучает моделям поведения в связи с границами пространственных областей. Наиболее характерными уровнями «своего» пространства, осваиваемыми в дискурсе являются: дом, двор / огород, город, государство. Одной из дискурсивных задач является воспитание определенной идеологии, ценностного отношения к ряду реалий, связанных с понятием родного города или страны, относящихся к «своему» пространству.

Фасетная структура стереотипов в загадках дополняется признаками, несвойственными жанру: *фасета внутреннее отношение* человека к предмету, *эмоциональная потребность человека* в предмете. Данные фасеты ориентированы на отображение внутренних чувств человека, его духовного и эмоционального мира, тогда как традиционная загадка описывает предметную сферу, внешние свойства реалий. Такое изменение связано как с изменениями социокультурной ситуации и ее отражением в загадке, так и с некоторой трансформацией жанра, происходящей под влиянием дискурсивной задачи ДДО: формирование

идеологических установок, ценностного отношения к тем или иным сферам человеческой жизни.

В ДДО используются как традиционные, так и современные загадки, они выполняют общие функции: *информативную, игровую, дидактическую, познавательную (миромоделирующую), аксиологическую*. Однако разные типы загадок оказываются в разной степени востребованы на том или ином занятии.

Традиционные загадки в большей степени используются на занятиях *познавательного развития*, направленных на обучение базовым представлениям о реалиях, их свойствах и назначении. Они репрезентируют природоцентричную картину мира, отображающую предметный мир домашнего пространства человека в совокупности всех составных деталей предметов, актуализируют ценностное отношение к бытовому наполнению пространства вокруг человека.

Наиболее востребованы традиционные загадки на культурологических занятиях ДДО при актуализации этнокультурной специфики восприятия домашнего пространства и огорода. Данные тексты служат культурными фильтрами, используются для формирования национального самосознания детей. Также традиционные загадки могут использоваться на занятиях по окружающему миру, развитию речи и изобразительному искусству, в случае необходимости актуализации внешних свойств описываемых предметов или характеристик слова, номинирующего загаданную реалию.

Современные загадки в большей степени востребованы на занятиях по *социально-коммуникативному развитию*, направленных на формирование моделей нормативного поведения в социуме и идеологическое воспитание детей в соответствии с потребностями данного общества (валеологические занятия, занятия по безопасности жизнедеятельности, занятия патриотического воспитания). Также данные загадки могут привлекаться и на занятиях *познавательного развития* (занятия по окружающему миру) и *творческого развития* (изобразительное искусство, музыкальные занятия).

Современные загадки о домашнем пространстве и пространстве огорода в большей степени направлены на отображение функциональных особенностей реалий. Они формируют антропоцентричную картину мира у ребенка,

актуализируя представление о реалиях окружающей действительности как о необходимых для удовлетворения различных потребностей человека.

Таким образом, фольклорный жанр включается в ДДО, способствуя выполнению одной из ключевых его задач (социализации новых членов общества на ранних этапах), при этом он сохраняет свою специфику.

Выявление специфики взаимодействия жанра загадки и педагогического дискурса на различных исторических этапах развития социума, исследование взаимодействия загадки и других вариантов педагогического дискурса — перспектива будущих исследований. Требуется дальнейшего развития исследование способов репрезентации идеологического образа Родины и государства в других фольклорных жанрах, бытующих в педагогическом дискурсе.

Список литературы

Источники

1. Арбекова Н.Е. Развиваем связную речь у детей 5-6 лет с ОНР. Конспекты подгрупповых занятий логопеда. / Н.Е. Арбекова. – М.: «Гном», 2014. – 248 с.
2. Веселые обучалки и развивалки. [Электронный ресурс] – URL: <http://www.kindergeni.ru/index.htm> (дата обращения: 05.11.2014).
3. Ветохина А.Я. Нравственно-патриотическое воспитание детей дошкольного возраста. Планирование и конспекты занятий. / А.Я. Ветохина, З.С. Дмитренко Е.Н. Жигналь – СПб.: «Детство-Пресс», 2013. - 192 с.
4. Воспитание детей дошкольного возраста в детском саду и семье. [Электронный ресурс] – URL: <http://doshvozzrast.ru/konspekt/konspekt.htm> (дата обращения: 10.05.2015).
5. Воспитатель. [Электронный ресурс] – URL: <http://vospitatel.com.ua/> (дата обращения: 20.04.2015).
6. Воспитатель: в помощь воспитателю детского сада. [Электронный ресурс] – URL: <http://www.detsadd.narod.ru/> (дата обращения: 27.01.2015).
7. Все для детского сада. [Электронный ресурс] – URL: <http://www.moi-detsad.ru/> (дата обращения: 11.05.2014).
8. Гарнышева Т.П. Как научить детей ПДД? Планирование занятий, конспекты, кроссворды, дидактические игры. / Т.П. Гарнышева. – СПб.: «Детство-Пресс», 2013. – 64 с.
9. Дедсадклуб.ру. [Электронный ресурс] – URL: <http://www.detsadclub.ru/> (дата обращения: 21.12.2014).
10. Дошколенок.ру: сайт для воспитателей детских садов. [Электронный ресурс] – URL: <http://dohcolonoc.ru/conspect.html> (дата обращения: 13.10.2014).
11. Дошкольник: сайт для всей семьи. [Электронный ресурс] – URL: <http://doshkolnik.ru/> (дата обращения: 23.11.2014).
12. Дошкольное воспитание: педагогам. [Электронный ресурс] – URL: <http://dovosp.ru/articls/educator/> (дата обращения: 20.09.2014).

13. Кабанова Л.Н. «Трудные» слова в загадках. [Электронный ресурс] – URL: <http://lib.convdocs.org/docs/index-299099.html> (дата обращения: 21.01.2014).
14. Карпухина Н.А. Конспект занятий во 2-ой младшей группе детского сада. Окружающий мир. Физкультура. / Н.А. Карпухина. – Воронеж: Изд-во ИП Лакоценина, 2009. – 202 с.
15. Карпухина Н.А. Конспекты занятий в средней группе детского сада. Знакомство дошкольников с окружающим миром. / Н.А. Карпухина. – Воронеж: Изд-во ИП Лакоценина, 2009. – 288 с.
16. Коломеец Н.В.: Формирование культуры безопасного поведения у детей 3-7 лет. Азбука безопасности, конспекты занятий. / Н.В. Коломеец. - Волгоград: «Учитель», 2014. – 168 с.
17. Конспекты занятий в детском саду. [Электронный ресурс] – URL: <http://konspekt.vscolu.ru/> (дата обращения: 18.02.2015).
18. Косарева В.Н. Народная культура и традиции: занятия с детьми 3-7 лет. / В.Н. Косарева. – Волгоград: «Учитель», 2014. – 166 с.
19. Логопедия для всех. [Электронный ресурс] – URL: <http://www.logolife.ru/> (дата обращения: 25.05.2014).
20. Международный образовательный портал. [Электронный ресурс] – URL: <http://www.maam.ru/obrazovanie/konspekty-zanyatij> (дата обращения: 24.05.2014).
21. Мосалова Л.Л. Я и мир: Конспекты занятий по социально-нравственному воспитанию детей дошкольного возраста. / Л.Л. Мосалова. – СПб.: «Детство-Пресс», 2013. – 80 с.
22. Наша сеть. Социальная сеть работников образования. [Электронный ресурс] – URL: <http://nsportal.ru/> (21.03.2015).
23. Нищева Н.В. Мы едем, едем, едем... Виды транспорта. Предметные картинки, конспекты занятий, игры. / Н.В. Нищева. – СПб.: «Детство-Пресс», 2011. – 39 с.
24. Подрезова Т.И. Планирование и конспекты занятий по развитию речи детей в ДОУ. Патриотическое воспитание. – М.: «Айрис-пресс», 2007. – 128 с.

25. Стручков В.Е. Загадки от А до Я. [Электронный ресурс] – URL: http://zhurnal.lib.ru/s/struchkow_w_e/zagadki4.shtml (01.08.2014).

26. Тимофеева Л.О. Приобщение старших дошкольников к традициям родного края: программа, конспекты занятия. / Л.О. Тимофеева, Н.Н. Волохова, Т.В. Тимофеева. – Волгоград: «Учитель», 2015. – 173 с.

27. Черкасова Е.А. Методическая разработка игрового занятия «Его величество лук». [Электронный ресурс] – URL: <http://ms.znate.ru/docs/1406/index-36734.html> (20.02.2015).

Теоретическая литература

1. Словарь русского языка. Т.1-4. / под ред. А.П. Евгеньевой. – М.: Русский язык, 1983.

2. Абдрашитова М.О. Миромоделирующая функция жанра загадки в фольклорном дискурсе: дисс. на соиск. степени канд. филол. н. / М.О. Абдрашитова. – Томск, 2012. – 176 с.

3. Агапкина Т.А. Дуб. / Т.А. Агапкина. // Славянские древности. / Под общей ред. Н.И. Толстого. – Т. 2. – М.: Междунар. отношения, 2004. – С. 141 – 146

4. Адоньева С.Б. Прагматика фольклора. / С.Б. Адоньева. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. Ун-та; ЗАО ТИД «Амфора», 2004. – 311 с.

5. Аникин В. П. Загадка. // Словарь литературоведческих терминов. Под ред. Л.И. Тимофеева и С.В. Тураева. – М.: Просвещение, 1974. – С. 85-86.

6. Антонова Н.А. Педагогический дискурс: речевое поведение учителя на уроке: дисс. на соиск. степени канд. филол. н. / Н.А. Антонова. – Саратов, 2007. – 158 с.

7. Артеменко Е. Б. Принципы народно-песенного текстообразования / Е. Б. Артеменко. – Воронеж, 1988. – 173 с.

8. Артеменко Е.Б. Традиция в мифологической и фольклорной репрезентации // Первый Всероссийский конгресс фольклористов. Сб. докладов. Т. И. М.: ГРЦРФ, 2006. С. 6-23.

9. Артеменко Е.Б. Фольклорная категоризация действительности и мифологическое мышление // Традиционная культура. 2004. № 3 (15). С. 3-12.

10. Арутюнова Н.Д. Дискурс. / Н.Д. Арутюнова. // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – 136-137.
11. Аскольдов С. А. Концепт и слово / С. А. Аскольдов // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста. – М., 1997. – С.267–279.
12. Бабаева Т.И. Детство: Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования / Т. И. Бабаева, А. Г. Гогоберидзе, З. А. Михайлова и др. – СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2011. – 528 с.
13. Бабаева Т.И. Младший дошкольник в детском саду. Как работать по программе «Детство»: Учебно-методическое пособие / Т.И. Бабаева. — СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2007 – С. 3-50.
14. Байбурин А.К. Жилище в обрядах и представлениях восточных славян. / А.К. Байбурин. – М.: Языки славянской культуры, 2005. – 191 с.
15. Байбурин А.К. Некоторые вопросы этнографического изучения поведения. // А.К. Байбурин. // Этнические стереотипы поведения. – Л.: «Наука», 1985. – 328 с.
16. Баранов Д.А. Русская изба: иллюстрированная энциклопедия. / Д.А. Баранов, О.Г. Баранова, Е.Л. Мадлевская и др. – СПб: «Искусство – СПб», 1999. – 376 с.
17. Бартми́нский Е. Базовые стереотипы и их профилирование // Стереотипы в языке, коммуникации и культуре. – М., 2009. – С. 11–21.
18. Бартми́нский Е. Языковой образ мира : очерки по этнолингвистике / Е. Бартми́нский. – М. : Индрик, 2005. – 528 с.
19. Бейлинсон Л.С. Характеристики медико-педагогического дискурса (на материале логопедических рекомендаций): автореферат дисс. на соиск. степени канд. филол. н. / Л.С. Бейлинсон. – Волгоград, 2001.
20. Белинова Н.В. Учебно-воспитательный дискурс, как средство формирования коммуникативных умений будущих педагогов дошкольного образования: автореферат дисс. на соиск. степени канд. педагог. н. / Н.В. Белинова. – Киров, 2005. – 20 с.

21. Белова О.В. Земля. / О.В. Белова, Л.Н. Виноградова, А.Л. Топорков. // Славянские древности. Т. 3. М., 2004. С. 315-321.
22. Белова О.В. Свой-чужой. / О.В. Белова. // Славянские древности. Под общей ред. Н.И. Толстого. – Т. 4. – М.: Междунар. отношения, 2004. – С. 581–582
23. Богатырев П.Г. Вопросы теории народного искусства. / П.Г. Богатырев, Р. О. Якобсон // Вопросы теории народного искусства / П. Г. Богатырев. – М.: Искусство, 1971. – С. 369–383.
24. Бодрийяр Ж. Город и ненависть. [Электронный ресурс] – URL: http://www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/Bodr/Gor_Nas.php (дата обращения: 14.02.2015)
25. Болдырев Н. Н. Когнитивная семантика (курс лекций по английской филологии) / Н. Н. Болдырев. – Тамбов, 2002. – 102 с.
26. Борботько В.Г. Элементы теории дискурса: учебное пособие Чеч.-Инг. гос. ун-т им. Л.Н. Толстого. / В.Г. Борботько, Грозный: ЧИГУ, 1981. – 112 с.
27. Буторин С. В. Фреймовый подход к анализу языкового пространства. // Известия Самарского научного центра РАН. – Самара, 2010. – Том 12. – № 3 (3) (35). – С.761-766.
28. Вайсгербер Л. Родной язык и формирование духа. // История языкознания: XIX – 1-я половина XX в. Сост. З. И. Резанова. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2010. – Ч. 2. – С.247 – 275.
29. Веселова С.Б. Город – Архитектура – Философия. [Электронный ресурс] – URL: <http://lib.rin.ru/doc/i/52079p.html> (дата обращения: 14.02.2015)
30. Веселовский А. Н. Историческая поэтика / А. Н. Веселовский. – Л., 1940. – 649 с.
31. Вилинбахова Е.Л. Стереотип в лингвистике: объект или инструмент исследования? Проблемы языка: Сборник научных статей по материалам Первой конференции-школы «Проблемы языка: взгляд молодых ученых». – М., 2012. – С. 19-28, [Электронный ресурс] – URL: <http://www.philology.ru/linguistics1/vilinbakhova-12.htm> (дата обращения 12.06.2014).

32. Виноградов В.В. Проблемы лит. языков и закономерностей их образования и развития. / В.В. Виноградов. – М.: Наука, 1967 – 132 с.
33. Виноградова Л.Н. Забор. / Л.Н. Виноградова, С.М. Толстая. // Славянские древности. Т. 3. М., 2004. С. 230-232.
34. Виноградова Л.Н. Окно. / Л.Н. Виноградова, С.М. Толстая. // Славянские древности. / под общей ред. Н.И. Толстого. – Т. 3. – М.: Междунар. отношения, 2004. – С. 534-539.
35. Винокур Г.О. О задачах истории языка // Избранные работы по русскому языку. / О.Г. Винокур. – М.: Учпедгиз, 1959. – 490 с.
36. Водак Р. Язык. Дискурс. Политика. / Р. Водак. – Волгоград: Перемена, 1997. – 138 с.
37. Волкова Т.А. Педагогический дискурс и дискурсивно-коммуникативная модель перевода. / Т.А. Волкова. // Вестник Челябинского государственного университета. – Челябинск, 2011 №33 (248). Филология. Искусствоведение. Вып. 60. – С. 39–41.
38. Волоцкая З.М. К вопросу о прагматическом аспекте категории пассивности (ее роль в организации текста загадки). / З.М. Волоцкая. // Славянское и балканское языкознание. Проблемы диалектологии. Категория посессивности. – М., 1986. – С. 230-240.
39. Волоцкая З.М. Некоторые замечания о структуре славянских загадок (на материале болгарских и польских загадок). / З.М. Волоцкая. // Советское славяноведение. – М., 1982 № 1. – С. 80-90
40. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. / И.Р. Гальперин. – М.: Наука, 1981. – 140 с.
41. Гарганеева К.В. Слово как объект метаязыковой рефлексии детей дошкольного возраста // Обыденное метаязыковое сознание и наивная лингвистика. Межвузовский сб. науч. статей. Кемерово - Барнаул, 2008. – С. 179-186.
42. Гвоздев А.Н. Очерки по стилистике русского языка. / А.Н. Гвоздев. – М.: Просвещение, 1965. – 407 с.

43. Глозман Б.Г. Лингвокультурный аспект изучения фразеологических единиц, репрезентирующих концепт «дом» в русском языке: автореферат дисс. на соиск. степени канд. филол. н. Ижевск, 2010 – 27 с.

44. Головачева А.В. Стереотипные ментальные структуры и лингвистика текста. – М., 2000, - 158 с.

45. Гончарова Д.А. Образовательный дискурс и его системообразующие признаки // Актуальные вопросы лингвистики и методики преподавания иностранного языка в системе довузовской и вузовской подготовки: материалы Второй науч.-метод. интернет-конф. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2012. - 160 с. – С. 23-27.

46. Гумбольдт В.ф. О различии строения человеческих языков и его влияния на духовное развитие человеческого рода (извлечения). / В.ф. Гумбольдт. // Хрестоматия по истории языкознания XIX – XX вв. Сост. В. А. Звегинцев. – М.: Гос. учебно-пед. издат-во мин. просвещения РСФСР. – 1956. – С. 68-86.

47. Гынгазова Л.Г. Физическое и духовное пространство в дискурсе носителя традиционной культуры. // Картины русского мира: пространственные модели в языке и тексте / Р. Н. Порядина, Л. Г. Гынгазова, Ю. А. Эмер и др. — Томск, 2007. – С. 78-110.

48. Дейк Т. А. ван. К определению дискурса. / Т. А. ван Дейк. – 1999, [Электронный ресурс] URL: <http://psyberlink.flogiston.ru/internet/bits/vandijk2.htm> (дата обращения 10.03.2015).

49. Дейк Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация. / Т. А. ван Дейк. – М. : Прогресс, 1989. – 312 с.

50. Дементьев В.В., Седов К. Ф. Социопрагматический аспект теории речевых жанров / В.В. Дементьев, К.Ф. Седов. – Саратов, 1998 – 107 с.

51. Демина Л.В. Современные подходы к изучению свадебного фольклора. // Известия Волгоградского государственного педагогического университета № 8. – Волгоград, 2008. – С. 136-141.

52. Демьянков В.З. Понятие и концепт в художественной литературе и научном языке / В. З. Демьянков. – 2001, [Электронный ресурс] URL: <http://www.infolex.ru/Concept.html> (дата обращения 26.05.2015).

53. Денисова Н.В. Дискурсивно-жанровая организация текста грантовой программы РГНФ./ Н.В. Денисова. // Актуальные проблемы лингвистики и литературоведения: материалы VII Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых, 21-22 апреля 2006 г. – Томск, 2007.

54. Денисова Н.В. Рекламные жанры научно-образовательного дискурса: автореферат дисс. на соиск. степени канд. филол. н. / Н.В. Денисова. – Томск, 2008. – 26 с.

55. Дмитриева Н.Л. Конвенциональный стереотип как средство регуляции восприятия вербализованного содержания: автореферат дисс. на соиск. степени канд. филол. н. / Н.Л. Дмитриева. – Барнаул, 1999. – 23 с.

56. Дорошина Л.Ф. К вопросу о лингвистическом статусе этновребадных стереотипов [Электронный ресурс] // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии / Сб. ст. по материалам XXXVII науч.-практ. конф. – Новосибирск, 2013. – №6 (37). – URL: <http://sibac.info/2009-07-01-10-21-16/8418-2013-07-18-03-37-49> (дата обращения: 13.06.2014).

57. Ежова Т.В. К проблеме изучения педагогического дискурса. / Т.В. Ежова. // Вестник ОГУ №2 / Февраль 2006, Т 1: гуманитарные науки. – Оренбург, 2006. – С. 52-56.

58. Ермоленкина Л.И. Речь человека в метафорических образах колокольного звона. / Л.И. Ермоленкина. // Языковая система – текст – дискурс: категории и аспекты исследования: материалы всероссийской научной конференции, 18-19 сентября 2003 года – Самара, 2003.

59. Житникова М.Л. Дом как базовое понятие народного мировидения (лингвокультурологический аспект): автореферат дисс. на соиск. степени канд. филол. н. / М.Л. Житникова. – Томск, 2006. – 191 с.

60. Жуков К.А. Языковая картина мира современной русской загадки: брeнное и вечное. / К.А. Жуков. // Вестник Нижегородского государственного университета. – Н. Новгород, 2009. – С. 60-63.

61. Зализняк Анна А. Преодоление пространства в русской языковой картине мира: глагол «добираться». / Анна А. Зализняк. // Логический анализ языка. Языки и пространство. М., 2000.

62. Иванов Вяч. Вс. Античное переосмысление архаических мифов. / Вяч. Вс. Иванов. // Жизнь мифа в античности. Материалы научной конференции "Випперовские чтения – 1985" (выпуск XVIII). Часть I. С. 9-26 [Электронный ресурс] URL: http://ec-dejavu.ru/p/Publ_V_Vs_Ivanov.html (дата обращения: 20.01.2015).

63. Иванов Вяч. Вс. Структура индоевропейских загадок-кеннингов и их роль в мифопоэтической традиции. / Вяч. Вс. Иванов. // Исследования в области балто-славянской духовной культуры: Загадка как текст. 1. – М.: «Индрик», 1994. – С. 118-142.

64. Иванова Е.А. Стереотип как феномен культуры: автореферат дисс. на соиск. степени канд. философских н. / Е.А. Иванова. – М., 2000. – 172 с.

65. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. / О.С. Иссерс. – Омск, 1999. – 288 с.

66. Кабаченко Е.С. Метафорическое моделирование базисных концептов педагогического дискурса: дисс. на соиск. степени канд. филол. н. / Е.С. Кабаченко. – Екатеринбург, 2007. – 239 с.

67. Калинина, В. Д. Учебный дискурс в речевой процессуальности учебной коммуникации: Психолингвистическая модель: автореф. дис. на соиск. уч. ст. канд. филол. наук: 10.02.19 / Калинина Вера Дмитриевна. – Ульяновск, 2002. – 23 с.

68. Карасик В.И. Характеристика педагогического дискурса / В.И. Карасик // Языковая личность: аспекты лингвостилистики и лингводидактики: сб. науч. тр. – Волгоград, 1999. – С. 3-18;

69. Карасик В.И. О типах дискурса. / В.И. Карасик // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сб. науч. тр. – Волгоград, 2000. – С. 5-20;
70. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. / В.И. Карасик. – М.: Гнозис, 2004. – С. 390. [Электронный ресурс] URL: <http://www.studfiles.ru/preview/1806336/page:27/> (дата обращения: 01.06.2015)
71. Карасик В.И. Этнокультурные типы институционального дискурса // Этнокультурная специфика речевой деятельности: Сб. обзоров. М.: ИНИОН РАН, 2000.
72. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов – М., 1987. – С. 216–217.
73. Каргин А.С., Костина А.В. Folk-art-net: новые горизонты творчества. От традиции - к виртуальности / А.С. Каргин, А.В. Костина – М., 2007. – 200 с.
74. Корнилов О. А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. 2-е изд., испр. и доп. — М., 2003. — С. 112.
75. Картины русского мира: образы языка в дискурсах и текстах. / Т.Л. Рыбальченко, З.И. Резанова и др. Под ред. З.И. Резановой. Томск. ИД СК-С. 2009. – 356 с.
76. Картины русского мира: пространственные модели в языке и тексте / Р. Н. Порядина, Л. Г. Гынгазова, Ю. А. Эмер и др. Отв. ред. — проф. З. И. Резанова. — Томск, 2007. — 384 с.
77. Картины русского мира: современный медиадискурс / З.И. Резанова, Л.И. Ермоленкина, Е. А. Костяшина и др.; Ред. З. И. Резанова. – Томск: ИД СК-С, 2010. – 287 с.
78. Кашкин В.Б., Смоленцева Е.М. Этностереотипы и табуированные темы в межкультурной коммуникации. // Культурные табу и их влияние на результат коммуникации / В.Б. Кашкин, Е.М. Смоленцева. – Воронеж, 2005. – С.246-252.
79. Квадратура смысла : французская школа анализа дискурса / общ. ред., вступ. ст. и коммент. П. Серию. – М. : Прогресс, 1999. – 414 с.

80. Кодиненко Г.Ф. Предисловие. // 100 загадок от А до Я для детей 4-6 лет. / Г.Ф. Кодиненко. – М., 2013, С.3.
81. Комина Н.А. Учебный дискурс в ситуации коммуникативно-ориентированного обучения языку. [Электронный ресурс] URL: http://tverlingua.ru/archive/003/komina_03_2_1.htm (дата обращения: 21.08.2014).
82. Коротеева О.В. Дефиниция в педагогическом дискурсе: дисс. на соиск. степени канд. филол. н. / О.В. Коротеева. – Волгоград, 1999. – 208 с.
83. Костяшина Е.А. Дискурсивное взаимодействие в текстовом пространстве научно-популярного медицинского журнала: дисс. на соиск. степени канд. филол. н. / Е.А. Костяшина. – Томск, 2009. – 232 с.
84. Котюрова М.П. Стереотипность речи. / М.П. Котюрова. // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожинной. — М.: Флинта: Наука, 2003 – С. 397-401.
85. Кравцов Н.И. Русское устное народное творчество: учеб. для фил. спец. ун-тов. – 2-е изд. / Н. И. Кравцов, С. Г. Лазутин. – М.: Высш. шк., 1983. – 448 с.
86. Красных В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология: Курс лекций. / В.В. Красных. – М., 2002. – 284 с.
87. Краткая литературная энциклопедия, Т.2. – М., 1964. – 1056 с.
88. Краткий словарь когнитивных терминов. / Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина. – М., 1996.
89. Круглов Ю. Г. Поэзия слова. / Ю.Г. Круглов. // Русские народные загадки, пословицы, поговорки. – М.: Просвещение, 1990. – С. 4 – 18.
90. Крысин Л.П. Слово в современных текстах и словарях: Очерки о русской лексике и лексикографии. / Л.П. Крысин. – М.: знак, 2008. – 320 с.
91. Крысин Л.П. Этностереотипы: отражение в языке представлений о «чужом» и «своём» этносе. [Электронный ресурс] – URL: http://www.e-reading.bz/chapter.php/137738/32/Krysin_-_Slovo_v_sovremennyh_tekstah_i_slovaryah.html (дата обращения: 12.09.2014)
92. Кубрякова Е.С. Краткий словарь когнитивных терминов. – М., 1997, С. 177-178.

93. Кубрякова Е.С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа). / Е.С. Кубрякова // Язык и наука конца XX века. – М., 1995. – С. 144 - 238.

94. Кургузова Н.В. Символика времени в русских свадебных песнях и причитаниях. / Н.В. Кургузова. – Орел, 2013. – 92 с.

95. Кулькова М.А. Изучение русских и немецких паремий в трудах отечественных и зарубежных исследователей / М.А. Кулькова // Русская и сопоставительная паремиология в Татарстане: истоки развития. – Казань, 2013. – С. 114-121.

96. Кулькова М.А. Тематическая и функциональная классификация народных примет (на материале русских и немецких паремий) / М.А. Кулькова // Русская и сопоставительная паремиология в Татарстане: истоки развития. – Казань, 2013. – С. 108-114.

97. Липаев А.П. Педагогический дискурс как средство социального воспитания сельских школьников: автореферат дисс. на соиск. степени канд. педагог. н. / А.П. Липаев. – Кострома, 2004. – 24 с.

98. Липпман У. Общественное мнение / У. Липпман ; пер. с англ. Т. В. Барчунова. – М.: Ин-т Фонда «Общественное мнение», 2004. – 384 с.

99. Литературное развитие младшего школьника. [Электронный ресурс] – URL: <http://bobysh.ru/referat/43/9066/2.html> (дата обращения: 15.02.2015).

100. Логинов К.К. Традиционный жизненный цикл русских Водлозерья: обряды, обычаи и конфликты / К.К. Логинов. – М.: Русский фонд содействия образованию и науке, 2010. – 424 с.

101. Лотман Ю.М. Структура художественного текста. / Ю.М. Лотман. – М.: Искусство, 1970. – 383 с.

102. Макаров М.Л. Анализ дискурса в малой группе: учеб. пособие / М.Л. Макаров. – Тверь: изд-во Твер. гос. ун-та, 1995. – 62 с.

103. Макаров М.Л. Интерпретативный анализ дискурса в малой группе. / М.Л. Макаров. –Тверь: изд-во Твер. гос. ун-та, 1998. – 200 с.

104. Макаров М. Л. Основы теории дискурса. / М.Л. Макаров. – М.: Гнозис, 2003. – С. 277.
105. Манаенко Г.Н. Текст, речевая деятельность, дискурс / Г. Н. Манаенко // Языковая система – текст – дискурс : Категории и аспекты исследования. – Самара, 2003. – С. 6–14.
106. Манакин В.Н. Сопоставительная лексикология. / В. Н. Манакин. – М., 2004. – 328 с.
107. Матвеева Т.В. Текст. / Т.В. Матвеева // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожинной. – М.: Флинта: Наука, 2003 – С. 528-533.
108. Матвеева Т.В. Учебный словарь: Русский язык, культура речи, стилистика, риторика. – М., 2003. – С. 385.
109. Мечковская Н.Б. Эволюция коммуникативно-познавательных возможностей загадки. // Мечковская Н.Б. Язык и религия: пособие для студентов гуманитарных вузов. – М.: Агентство «ФАИР», 1998. – С. 106 – 118.
110. Минский М. Фреймы для представления знаний / М. Минский. – М., 1979. – 152 с.
111. Митрофанова В.В. Русские народные загадки / В.В. Митрофанова. - Л.: Наука, 1978 – 178 с.
112. Мишанкина Н.А. Метафора в науке: парадокс или норма? / Н.А. Мишанкина. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2010. – 282 с.
113. Насыбулина А.В. Современные трансформации русской загадки: автореф. дис. ... канд-та. филол. наук / А.В. Насыбулина – Псков, 2008. – 18 с.
114. Небольсина П.А. Языковая картина мира: к определению понятия. // XV ежегодная богословская конференция ПСТГУ: Материалы. Том II. Филология. – М., 2005. – С. 302-306.
115. Неклюдов С.Ю. Вещественные объекты и их свойства в фольклорной картине мира / С.Ю. Неклюдов // Признаковое пространство культуры. – М., 2002. – С. 21–31.

116. Неклюдов С. Ю.(в) Несколько слов о “пост-фольклоре” [Электронный ресурс] // Фольклор и постфольклор: структура, типология, семиотика. – Электрон. дан. – М., 2003. – URL: <http://www.ruthenia.ru/folklore/postfolk.htm> (дата обращения 10.03.2015).

117. Никитина С.Е. Культурно-языковая картина мира в тезаурусном описании (на материале фольклорных и научных текстов) : автореф. дис. ... д-ра. филол. наук / С. Е. Никитина – М., 1994. – 54 с.

118. Николаева Т.М. Загадка и пословица: социальные функции и грамматика. / Т.М. Николаева. // Исследования в области балто-славянской духовной культуры: Загадка как текст. 1. – М.: «Индрик», 1994. – С. 143-177.

119. Николаева Т.М. Текст. / Т.М. Николаева // Лингвистический энциклопедический словарь. — М.: Сов. энциклопедия, 1990. – С. 507.

120. Новик Е. С. К типологии жанров Сибири и Дальнего Востока. [Электронный ресурс] // Фольклор и постфольклор: структура, типология, семиотика.– М., 2003. – URL: <http://www.ruthenia.ru/folklore/novik10.htm> (дата обращения: 10.11.2014).

121. Остражкова Н.А. Обучение пониманию содержательного компонента педагогического дискурса лекции: Английский язык, языковой вуз: дисс. на соиск. степени канд. педагог. н. / Н.А. Остражкова. – Тамбов, 2004. – 218 с.

122. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. – М., 2014. – 368 с.

123. Патнэм Х.У. Значение «значения»: [пер. с англ.] // Философия сознания. – М., 1999, 240 с.

124. Перевалова Д.А. Жанр загадки в дискурсе дошкольного образования. // Вестник Томского государственного университета. – Томск, 2013, № 374. – С. 32-36.

125. Перевалова Д.А. Педагогический дискурс: дискурс дошкольного образования. // Вестник Томского государственного университета. – Томск, 2013, № 368. – С. 23-26.

126. Перевалова Д.А. Стереотип «дом» в разных типах дискурсов. // Вестник Томского государственного университета. – Томск, 2014, 384. – С. 27-31.
127. Петрухин В.Я. Земледелие. / В.Я. Петрухин. // Славянские древности. / под общей ред. Н.И. Толстого. – Т. 3. – М.: Междунар. отношения, 2004. – С. 312.
128. План-программа педагогического процесса в детском саду: Методическое пособие для воспитателей детского сада / Сост. Н.В. Гончарова и др.; под ред. З.А. Михайловой. – СПб.: «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2010. – 255 с.
129. Плотникова А.А. Двор // Славянские древности. Т. 3. М., 2004. С. 31-32.
130. Плотникова А.А. Дом. / А.А. Плотникова, В.В. Усачова // Славянские древности. Под общей ред. Н.И. Толстого. – Т. 2. – М.: Междунар. отношения, 2004. – С. 116–120.
131. Плотникова А.А. Порог. // Славянские древности. / А.А. Плотникова. Т. 4. – М., 2009. – С. 173-178.
132. Поликарпов А.М. Загадка и языковая картина мира. // Арктическая региональность в фольклоре, масс-медиа, политике: материалы молодежной научной Школы по фольклористике. – Архангельск, 2014. – С. 45-60.
133. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. – М., 2007 – 315 с.
134. Порядина Р.Н. Духовный мир в образах пространства. // Картины русского мира: пространственные модели в языке и тексте / Р. Н. Порядина, Л. Г. Гынгазова, Ю. А. Эмер и др. — Томск, 2007. – С. 11-77.
135. Потебня А. А. Мысль и язык. / А. А. Потебня. – М., 1989 – 223 с.
136. Потураева Е.А. Метафорическая интерпретация концептуальной сферы «Дом» в русской языковой картине мира: дисс. на соиск. степени кандидата филол.н. / Е.А. Потураева. – Томск, 2011. – 233 с.
137. Путилов Б.Н. Фольклор и народная культура / Б.Н. Путилов. – М., 1994. – 235 с.
138. Разинкина Н.М. О понятии стереотипа в языке научной литературы (к постановке вопроса) // Научная литература: язык, стиль, жанры. – М., 1985

139. Ратникова И. Э. Современный фольклорный дискурс: социолингвистический аспект. [Электронный ресурс] // Сайт Славянского Университета РМ. – Текст. дан. – Кишинев, 2007. – URL: http://surm.md/index.php?option=com_content&task=view&id=296&Itemid=146 (дата обращения: 15.02.2015).

140. Ревзина О.Г. Дискурс и дискурсивные формации // Критика и семиотика. Вып.8. 2005. Новосибирск-Москва. С.66-78

141. Резанова З.И., Катунин Д.А., Ермоленкина Л.И., Мишанкина Н.А.. Дискурсивные картины мира: теория и практика социолингвистического исследования. Учебно-методическое пособие к спецкурсу и спецсеминару. Томск, 2006. – 52 с.

142. Резанова З.И. Метафора в виртуальном дискурсе (на материале чатов). / З.И. Резанова. // Естественная письменная русская речь: исследовательский и образовательный аспект: Материалы конференции – Барнаул, 2003 Ч. 2: Теория и практика современной письменной речи.

143. Резанова З. И. Языковая картина мира: взгляд на явление сквозь призму термина-метафоры // Картина мира: модели, методы, концепты : материалы Всерос. междисциплинар. школы молодых ученых «Картина мира: язык, философия, наука», 1–3 нояб. 2001 года. – Томск, 2002. – С. 28–34.

144. Рис Н. «Русские разговоры»: Культура и речевая повседневность эпохи перестройки. Пер с англ. Н.Н. Кулаковой и В.Б. Гулиды. – М., 2005. – 368 с.

145. Роль загадок в развитии ребенка. [Электронный ресурс] – URL: <http://www.prozagadki.ru/882-rol-zagadok-v-razvitii-rebenka.html> (дата обращения: 13.01.2012).

146. Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира. – М.: Наука, 1988. – 212 с.

147. Русская изба (Внутреннее пространство, убранство дома, мебель, утварь): Иллюстрированная энциклопедия / Авт.-сост: Д.А. Баранов, О.Г. баранова, Е.Л. Мадлевская и др. – СПб.: Искусство - СПб, 1999. – 367 с.

148. Савельева Е.А. Тематические загадки и веселые игры для пальчиков: Метод. Пособие для работы с детьми дошкольного возраста [Электронный ресурс] – URL: http://fictionbook.ru/author/ekaterina_andreevna_saveleva/tematicheskie_zagadki_i_veseliye_igriy_d/read_online.html?page=1 (дата обращения: 12.01.2012).

149. Самкова М.А. Лингвосинергетическая трактовка учебно-педагогического дискурса (на материале англоязычных учебных текстов-полилогов) дисс. на соиск. степени канд. филол. н. / М.А. Самаркова. – Челябинск, 2014. – 241 с.

150. Севбо И.П. Структура связного текста и автоматизация реферирования. / И.П. Севбо. – М.: Наука, 1969 – 134 с.

151. Седакова И.А. Мельница. / И.А. Седакова, С,М, Толстая. // Славянские древности. / Под общей ред. Н.И. Толстого. – Т. 2. – М.: Междунар. отношения, 1995. – С.222 – 225.

152. Седакова И.А. Загадки. / И.А. Седакова, С,М, Толстая. // Славянские древности. / Под общей ред. Н.И. Толстого. – Т. 2. – М.: Междунар. отношения, 1999. – С.233 – 237.

153. Седов К.Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. / К.Ф. Седов. - М: Лабиринт, 2004. – 317 с.

154. Семашко Т.Ф. Стереотип как фрагмент языковой картины мира. // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов, 2014. № 2. Ч. 2. С. 176-179.

155. Сибирцева В.Г. Языковая картина мира в русской загадке: автореферат дисс. на соиск. степени кандидата филол.н. / В.Г. Сибирцева. – Нижний Новгород, 2003. – 21 с.

156. Силантьев И.В. Газета и роман: Риторика дискурсных смешений. / И.В. Силантьев. – М.: Языки славянской культуры, 2006. – 222 с.

157. Симашко Т.В. К вопросу об изучении современных примет на фоне традиционных. // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. – 2011. – № 4. – С. 159-165.

158. Симашко Т.В. Приметы как источник изучения свойств объектов мира // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Русская филология». – М., 2009. - № 3. – С. 49-55

159. Скобелева О.В. Формирование коммуникативных способностей у детей старшего дошкольного возраста. [Электронный ресурс] – URL: <http://www.detsadclub.ru/zametki-dlya-vozpitatelya/1186-statya-formirovanie-kommunikativnyh-sposobnostej-u-detej-starshego-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 15.02.2015)

160. Славянские древности : этнолингвист. словарь : в 5 т. / под общ. ред. Н. И. Толстого. – М. : Междунар. отношения, 1994. – Т. 1-4.

161. «Славянский мир» Сибири: новые подходы в изучении процессов освоения Северной Азии: Кол. монография / Под ред. О.Н. Бахтиной, В.Н. Сырова, Е.Е. Дутчак. – Томск, 2009. – 218 с.

162. Смирнов С.А. Антропология города или о судьбах философии урбанизма в России. [Электронный ресурс] – URL: <http://www.antropolog.ru/doc/persons/smirnov/smirnovgorod> (дата обращения: 14.02.2015).

163. Современные теории дискурса: мультидисциплинарный анализ (Серия «Дискурсология») – Екатеринбург, 2006. – 177 с.

164. Соловых Ю.И. Изучение категории пространства в современном научном знании / Ю. С. Соловых // Вестник Оренбургского государственного университета. – Оренбург, 2010. - № 11, ноябрь. – С. 129-131.

165. Степанов Ю.С. Понятие. // Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990, [Электронный ресурс] – URL: <http://tapemark.narod.ru/les/383e.html> (дата обращения: 26.05.2015)

166. Титова Н.Г. Доминантная функция загадки в русском и английском «сказочном» дискурсе. // Вопросы современной науки и практики. – Казань, 2012. – С. 319-324.

167. Титова Н.Г. История и изучение народных загадок в отечественном и зарубежном языкознании [Текст] / Н. Г. Титова // Современная филология:

материалы междунар. науч. конф. (г. Уфа, апрель 2011 г.). — Уфа: Лето, 2011. — С. 197-203.

168. Толстой Н.И. Бык. / Н.И. Толстой. // Славянские древности. / Под общей ред. Н.И. Толстого. — Т. 1. — М.: Междунар. отношения, 2004. — С.272 – 274.

169. Толстой Н.И. Язык и народная культура. Очерки по славянской мифологии и этнолингвистике — М., 1995. — 512 с.

170. Топорков А.Л. Печь. // Славянские древности. / Под общей ред. Н.И. Толстого. — Т. 4. — М.: Междунар. отношения, 2008. — С.39 – 44.

171. Топоров В.Н. Из наблюдений над загадкой. // Исследования в области балто-славянской духовной культуры: Загадка как текст. 1. — М.: «Индрик», 1994. — С. 10-117.

172. Традиционное русское застолье: сборник статей. — М., 2008. — 352 с.

173. Тубалова И.В. Коммуникативные модели обращения к «чужому голосу» в разговорно-бытовом дискурсе. // Вопросы когнитивной лингвистики. — Тамбов, 2010, № 3. — С. 75-83.

174. Тубалова И.В. Текстовое пространство Дня города и Дня рождения вуза: к проблеме праздничного миромоделирования. / И.В. Тубалова, Ю.А. Эмер. // Вестник Томского государственного университета. — Томск, 2009, № 2. — С. 11-22.

175. Тубалова И.В. Язык фольклора. Учебно-методическое пособие. / И.В. Тубалова, Ю.А. Эмер. Томск. — 2005.

176. Тучина О.А. Семантика ритуально-магических действий свадебного обряда (по материалам пинежского района Архангельской области). [Электронный ресурс] — URL: http://www.ruthenia.ru/folklore/ls04_tuchina1.htm (дата обращения: 25.05.2015).

177. Усачева В.В. Капуста / В.В. Усачева. // Славянские древности. / под общей ред. Н.И. Толстого. — Т. 3. — М.: Междунар. Отношения, 2004. С. 457-461.

178. Усачева В.В. Лук. / В.В. Усачева. // Славянские древности. / под общей ред. Н.И. Толстого. — Т. 3. — М.: Междунар. отношения, 2004. — С. 140-143.

179. Федорова Л.Л. От составителя. // Стереотипы в языке, коммуникации, культуре. – М, 2009. – С. 5-11.
180. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. – 2013. [Электронный ресурс] – URL: <http://минобрнауки.рф/новости/3447/файл/2280/13.06.14-ФГОС-ДО.pdf> (дата обращения 16.02.2015).
181. Фольклорная картина мира: сборник научных работ; ГОУ ВПО «Кемеровский государственный университет». – Томск, 2009. – 140 с.
182. Хроленко А.Т. Лексика русской народной поэзии / А.Т. Хроленко. – Курск, 1976 – 64 с.
183. Цейтлин С.Н. Язык. Речь. Коммуникация: междисциплинарный словарь. // С.Н. Цейтлин, В.А. Погосян, М.А. Еливанова, Е.И. Шапиро – СПб.: КАРО, 2006.
184. Цивьян Т.В. Архетипический образ дома в народном сознании // Живая старина. — 2000. — № 2 (26). — С. 2—4.
185. Цивьян Т.В. К семантике пространственных и временных показателей в фольклоре. // Сборник статей по вторичным моделирующим системам. – Тарту, 1973. – С. 13-17.
186. Черник В.Б. Фатические речевые жанры в педагогическом дискурсе и тексте урока: дисс. на соиск. степени канд. филол. н. / В.Б. Черник. – Екатеринбург, 2002. – 196 с.
187. Чернявская В.Е. Дискурс. В.Е. Чернявская. // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожинной. – М.: Флинта: Наука, 2003 – С. 53-55.
188. Чистов К. В. Народные традиции и фольклор / К. В. Чистов. – Л.: Наука, 1986. – 298с.
189. Щеглова Т.К. Традиции, приметы и верования в крестьянском зодчестве. [Электронный ресурс] – URL: http://www.uni-altai.ru/p_arh/russian/tradition/beliefs.html (дата обращения: 02.09.2014).

190. Щербинина Ю.В. Педагогический дискурс: мыслить – говорить – действовать: учеб. пособие / Ю.В. Щербинина. – М., 2010. – 440 с.
191. Эмер Ю.А. Миромоделирование в современном песенном фольклоре: когнитивно-дискурсивный анализ: дисс. на соиск. степени доктора филол.н. / Ю.А. Эмер. – Томск, 2011, – 458 с.
192. Эмер Ю.А. Современный песенный фольклор: когниции и дискурсы. / Ю.А. Эмер. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2011г. – 256 с.
193. Эмер Ю.А. Фольклорный концепт: жанрово-дискурсивный аспект. // Вестник Томского государственного университета. Филология. – Томск, 2010, Т. 9 № 1. – С. 91-100.
194. Эмер Ю.А. Частушка как народная рефлексия ценностной системы // Вестник Томского государственного университета. – Томск, 2008, № 313. – С. 32-36.
195. Этнические стереотипы поведения. – Л.: «Наука», 1985. – 328 с.
196. Юдин А.В. Загадка и табу. [Электронный ресурс] – URL: <http://polit.ru/article/2007/03/27/udin1/> (дата обращения 25.05.2015).
197. Юдин А.В. Ономастикон восточнославянских загадок. - М.: ОГИ, 2007 – 119 с.
198. Яковлева Е. С. Фрагменты русской языковой картины мира: модели пространства, времени, восприятия. М., 1994. – 334 с.