

2024
1 (75)

ФИЛОЛОГИЯ И КУЛЬТУРА

*PHILOLOGY
AND CULTURE*





**Казанский
федеральный
УНИВЕРСИТЕТ**

**Филология и культура.
Philology and Culture**

*Журнал основан в 2003 году. Выходит 4 раза в год.
Учредитель и издатель – ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский)
федеральный университет»*

*Зарегистрирован в Федеральной службе по надзору
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций
Свидетельство о регистрации ПИ №ФС77-47510 от 23.11.2011 г.*

*Журнал включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий ВАК РФ
Материалы журнала размещаются на сайте Научной электронной библиотеки, включаются в национальную
информационно-аналитическую систему РИНЦ (Российский индекс научного цитирования)*

Редакционный совет журнала:

Бак Дмитрий Петрович – профессор Российского государственного гуманитарного университета, директор Государственного музея истории российской литературы имени В. И. Даля (Государственного литературного музея) (Россия).

Головкин Евгений Васильевич – член-корреспондент Российской академии наук, директор Института лингвистических исследований Российской академии наук (Россия).

Гусейнова Махира Наги Кызы – профессор, декан филологического факультета, проректор по международным связям Азербайджанского государственного педагогического университета (Азербайджан).

Дзиффер Джорджо – профессор Университета в Удине (Италия).

Кибрик Андрей Александрович – профессор, директор Института языкознания Российской академии наук (Россия).

Леблан Сесиль – профессор университета «Париж-3, Новая Сорбонна» (Франция).

Лефельдт Вернер – профессор Гёттингенского университета (Германия).

Онер Мустафа – профессор Эгейского университета (Турция).

Сривастава Анамика – научный сотрудник Глобального Университета Джиндал (Индия).

Шаймердинова Нурила Габбасовна – профессор Евразийского национального университета имени Л. Н. Гумилева (Казахстан).

Шайтанов Игорь Олегович – профессор, заведующий кафедрой истории литературы Российского государственного гуманитарного института.

Ширинова Раима Хакимовна – доктор филологических наук, профессор, проректор по международным связям Национального университета Узбекистана имени Мирзо Улугбека (Узбекистан).

Главный редактор – **Замалетдинов Радиф Рифкатович**, д-р филол. наук, профессор, директор Института филологии и межкультурной коммуникации, Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Заместитель главного редактора – **Ярмакеев Искандер Энгелевич**, д-р пед. наук, профессор, заместитель директора по научной деятельности Института филологии и межкультурной коммуникации, Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Состав редколлегии:

Агеева Юлия Викторовна, д-р филол. наук, доцент, профессор кафедры русского языка как иностранного, Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Бакиров Марсель Хаернасович, д-р филол. наук, профессор, ведущий научный сотрудник научно-образовательного центра по изучению наследия Льва Толстого Института филологии и межкультурной коммуникации, Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Бочина Татьяна Геннадьевна, д-р филол. наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков в сфере международных отношений, Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Бреева Татьяна Николаевна, д-р филол. наук, профессор, профессор кафедры русской литературы и методики ее преподавания, Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Галимуллина Альфия Фоатовна, д-р пед. наук, доцент, профессор кафедры русской литературы и методики ее преподавания, Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Галиуллина Гульшат Раисовна, д-р филол. наук, профессор, заведующий кафедрой татарского языкознания, Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Гафиятова Эльзара Васильовна, д-р филол. наук, доцент, заместитель директора по международной деятельности и развитию Института филологии и межкультурной коммуникации, Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Горобец Елена Анатольевна, канд. филол. наук, доцент, заведующий кафедрой прикладной и экспериментальной лингвистики, Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Ерофеева Ирина Валерьевна, д-р филол. наук, доцент, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания, Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Есин Радий Германович, д-р мед. наук, профессор, ведущий научный сотрудник НИЛ «Нейрокогнитивные исследования», Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Жолобов Олег Феофанович, д-р филол. наук, профессор, профессор кафедры прикладной и экспериментальной лингвистики, Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Закирзянов Альфат Магсумзянович, д-р филол. наук, профессор, и.о. заведующего отделом литературоведения Института языка, литературы и искусства имени Г. Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан.

Закирова Ильсеяр Гамиловна, д-р филол. наук, доцент, главный научный сотрудник отдела народного творчества Института языка, литературы и искусства Академии наук Республики Татарстан.

Зинин Сергей Александрович, д-р пед. наук, профессор, профессор кафедры методики преподавания литературы Института филологии, Московский педагогический государственный университет.

Каюмова Диана Фердинандовна, д-р филол. наук, профессор, профессор кафедры теории и практики преподавания иностранных языков, Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Крылов Вячеслав Николаевич, д-р филол. наук, профессор, профессор кафедры русской литературы и методики ее преподавания, Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Кулькова Мария Александровна, д-р филол. наук, профессор, профессор кафедры теории и практики преподавания иностранных языков, Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Мардиева Ляйля Агъдасовна, д-р филол. наук, доцент, профессор кафедры прикладной и экспериментальной лингвистики, Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Мингазова Ляйля Ихсановна, д-р филол. наук, доцент, профессор кафедры татарской литературы, Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Мухаметзянова Лилия Хатиповна, д-р филол. наук, доцент, главный научный сотрудник отдела народного творчества, Институт языка, литературы и искусства Академии наук Республики Татарстан.

Мухаметшина Резеда Фаилевна, д-р пед. наук, профессор, декан Высшей школы русского языка и межкультурной коммуникаций имени И. А. Бодуэна де Куртенэ Института филологии и межкультурной коммуникации, Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Неселова Ольга Олеговна, д-р филол. наук, профессор, заведующий кафедрой зарубежной литературы, Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Николаева Наталия Геннадьевна, д-р филол. наук, профессор, заведующий кафедрой латинского языка и медицинской терминологии, Казанский государственный медицинский университет.

Пашкуров Алексей Николаевич, д-р филол. наук, профессор, профессор кафедры русской литературы и методики ее преподавания, Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Поляков Олег Юрьевич, д-р филол. наук, профессор, профессор кафедры культурологии и журналистики, Вятский государственный университет.

Сайфулина Флера Сагитовна, д-р филол. наук, профессор, заведующий кафедрой татарской литературы, Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Салехова Ляйля Леонардовна, д-р пед. наук, доцент, профессор кафедры билингвального и цифрового образования, Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Солнышкина Марина Ивановна, д-р филол. наук, профессор, профессор кафедры теории и практики преподавания иностранных языков, Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Соловьев Валерий Дмитриевич, д-р физ.-мат. наук, профессор, ведущий научный сотрудник НИЛ «Текстовая аналитика», Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Тарасова Фануза Харисовна, д-р филол. наук, доцент, декан высшей школы русской и зарубежной филологии имени Льва Толстого Института филологии и межкультурной коммуникации, Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Файзуллина Гузель Чахваровна, д-р филол. наук, доцент, профессор кафедры теории и методики начального и дошкольного обучения, Тобольский педагогический институт имени Д. И. Менделеева (филиал Тюменского государственного университета в г. Тобольск).

Фаттахова Наиля Нурыхановна, д-р филол. наук, профессор, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания, Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Хабибуллина Лилия Фуатовна, д-р филол. наук, профессор, профессор кафедры зарубежной литературы, Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Харисов Фираз Фахразович, д-р пед. наук, профессор, профессор кафедры татарского языкознания, Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Юсупова Альфия Шавкетовна, д-р филол. наук, профессор, профессор кафедры общего языкознания и тюркологии, Казанский (Приволжский) федеральный университет.

Явгильдина Зилия Мухтаровна, д-р пед. наук, профессор, проректор по научной работе, Казанский государственный институт культуры.

Сотрудники:

Ответственный редактор:

Хабутдинова М. М., кандидат филологических наук.

Выпускающий редактор:

Умарова Л. Д., кандидат филологических наук.

Ведущие редакторы:

Свирина Л. О., кандидат филологических наук.

Хасанова Л. И.

Компьютерная верстка – Герасимова Н. В.

Адрес издателя: 420008, г. Казань, ул. Кремлевская, д. 18

Адрес редакции: 420021, г. Казань, ул. Татарстан, д. 2

Контактный телефон: (843) 292-92-06

Сайт журнала: <http://philology-and-culture.kpfu.ru>

E-mail: journal@ifi.kpfu.ru

Подписной индекс: 66015

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Лингвистика

<i>Гатауллина А.</i> Слова с корнем <i>жи(ть)</i> в биологической и медицинской лексике.	6
<i>Донцов М.</i> Особенности оценки сложности учебных текстов для школьников.	17
<i>Лу Пин.</i> Функциональная характеристика глаголов дистрибутивной неоднократности в произведении И. А. Бунина «Темные аллеи».	24
<i>Салтовская С.</i> Притяжательные и образованные от них относительные прилагательные в духовных и договорных грамотах великих и удельных князей XIV–XV вв.	28
<i>Сафонова С., Чупрякова О., Рахимова Д.</i> Синтаксис, лексика, фразеология: аспекты корреляции и взаимодействия.	33
<i>Семенова Е., Зейналова Т.</i> Способы прагматического фокусирования негативного имиджа России в американском медиадискурсе.	40
<i>Ужэнь Гаова.</i> Сопоставление номинаций героев как отражение национальной картины мира (на материале текстов героического эпоса «Джангар» и «Беовульф»).	47
<i>Фаттахова Н., Нурутдинова А.</i> Концептосфера лексемы <i>глаз</i> в разноструктурных языках: на материале паремий.	53
<i>Юрикова К.</i> Эволюция эргонимов города Елабуги.	60

Литературоведение

<i>Афанасьев А., Чжу Синьжун.</i> Образ Китая в травелоге Ю. Галича «Золотые корабли. Скитания».	67
<i>Васильев М.</i> Образ мира как чужой игры в литературе космического ужаса.	72
<i>Мингазова Л., Каюмова Г.</i> Синтез мемуарного и автобиографического начал в книге Рифата Сверигина «У каждой птицы свой насест».	81
<i>Семёнов В.</i> Поэтика и топика средневекового английского романа «Сэр Изумбрас» (XIV в.).	86
<i>Тарасов И.</i> Синтетическая природа лирических произведений Н.А. Львова в фокусе концепта «праздник».	94
<i>Хабутдинова М., Гайнуллина Г.</i> Военные дневники Амирхана Еники в зеркале русско-татарских литературных взаимосвязей.	99
<i>Харрасова Э.</i> Особенности подтекста в диалогах Э. Хемингуэя и Р. Карвера (на материале рассказов).	106
<i>Юйцин Ло, Бекметов Р.</i> Хлебников в Китае.	113

ПЕДАГОГИКА

<i>Бренчугина-Романова А., Денисова Л.</i> Особенности подготовки будущих учителей русского языка в педагогическом вузе с учетом персонализации обучения.	124
<i>Бренчугина-Романова А., Денисова Л., Сафина Л.</i> Ориентированность на текст как основа обучения русскому языку в условиях персонализации в высшей школе.	131
<i>Габдреева Н., Туктарова Г., Трошкина Т.</i> Языковая и культурная адаптация иностранных студентов: взгляд преподавателя РКИ.	137
<i>Жооюнз Квон.</i> Формирование паремиологической компетенции студентов-инофонов в рамках российско-корейского лексикографического проекта.	143
<i>Комарова Е.</i> Вовлечение чат-ботов в процесс обучения иностранным языкам.	149
<i>Насырова А.</i> Лингвокультурологическое содержание обучения дошкольников татарскому языку в условиях мультилингвальной развивающей образовательной среды.	159

Непомнящих Е., Юэхуа Дин. Особенности использования игровых технологий при обучении русскому языку как иностранному.	166
Салахова А., Языкова А. Развитие навыков расширительного понимания художественного текста на уроке РКИ: рассказ «Каштанка» А. П. Чехова и его экранизации.	172
Хасанова Р. К вопросу о развитии лингвокультурологической компетенции в китайской аудитории на основе медиатекстов.	178
Хачатрян Г. Концепция предмета «Английский язык делового общения» в высших учебных заведениях.	185
Цзян Юйхао. Использование цифровых технологий при подготовке преподавателей музыки в Китае.	194
Шашкова В. К вопросу о возможностях развития языковой субкомпетенции при обучении курсантов образовательных организаций МВД России иностранному языку.	199

ЖИЗНЬ УНИВЕРСИТЕТА

Аминова А., Юсупова З. Научное наследие ученых Казанского университета (к юбилею профессора Гилязетдиновой Г.Х.).	206
Юсупова З., Нагуманова Э., Едиханов И. Научное наследие ученых Казанского университета (к юбилею Хайрутдиновой Г. А.).	209

CONTENTS

PHILOLOGICAL STUDIES

Linguistics

<i>Gataullina, A.</i> Words with the root <i>жу(мь)</i> in biological and medical lexicon.	6
<i>Dontsov, M.</i> Assessment features for complexity of educational texts for schoolchildren.	17
<i>Lu Ping.</i> Functional characteristics of distributive repetition verbs in the work “Dark Alleys” by Ivan Bunin	24
<i>Saltovskaya, S.</i> Possessive and relative adjectives in the spiritual and contractual charters of the great and appanage princes in the 14 th –15 th centuries.	28
<i>Safonova, S., Chupryakova, O., Rakhimova, D.</i> Syntax, vocabulary, phraseology: Aspects of correlation and interaction.	33
<i>Semenova, E., Zeinalova, T.</i> Pragmatic focusing techniques of negative Russia image in American media discourse.	40
<i>Wuren Gaowa.</i> Comparison of character nominations as a reflection of the national worldview (based on the texts of heroic epics “Jangar” and “Beowulf”).	47
<i>Fattakhova, N., Nurutdinova, A.</i> The eye lexeme conceptual sphere in differently structured languages: Based on paroemias.	53
<i>Yurikova, K.</i> Evolution of Yelabuga City ergonyms.	60

Literary Studies

<i>Afanasev, A, Zhu Xinrong.</i> The image of China in Yuri Galich’s travelogues “Golden Ships. Wanderings”.	67
<i>Vasilev, M.</i> Representation of the world as other’s play in the cosmic horror literature.	72
<i>Mingazova, L., Kayumova, G.</i> Synthesis of memoirs and autobiography in Rifat Sverigin’s book “Every Bird Has His Own Perch”.	81
<i>Semyonov, V.</i> Poetics and topics of the medieval English romance “Sir Isumbras” (14 th century).	86
<i>Tarasov, I.</i> The synthetic nature of N. Lvov’s lyrical works in the focus of the “holiday” concept.	94
<i>Khabutdinova, M., Gainullina, G.</i> Amirkhan Eniky’s frontline diaries in the mirror of Russian-Tatar literary relationships.	99
<i>Kharrasova, E.</i> Features of subtext in E. Hemingway and R. Carver’s dialogues (based on the analysis of their short stories).	106
<i>Yuqing Luo, Bekmetov, R.</i> Khlebnikov in China.	113

PEDAGOGY

<i>Brenchugina-Romanova, A., Denisova, L.</i> Personalized education: Features of training future teachers of the Russian language in a pedagogical university.	124
<i>Brenchugina-Romanova, A., Denisova, L., Safina, L.</i> Personalization in higher education: Text-oriented learning of Russian.	131
<i>Gabdreeva, N., Tuktarova, G., Troshkina, T.</i> International students’ language and cultural integration: Expert comments by a teacher of Russian as a foreign language.	137
<i>Kwon Jooyoung.</i> Developing paremiological competence of international students within the framework of a Russian-Korean lexicographic project.	143
<i>Komarova, E.</i> Integration of chatbots into foreign language learning.	149
<i>Nasyrova, A.</i> Linguistic and cultural content of teaching preschoolers the Tatar language in a multilingual developmental environment.	159
<i>Nepomnyashchikh, E., Yuehua Ding.</i> Features of using game technologies when teaching Russian as a foreign language.	166
<i>Salakhova, A., Yazykova, A.</i> Opening the boundaries of a literary text: Anton Chekhov’s novel “Kashtanka” and its film adaptation in teaching Russian as a foreign language.	172
<i>Khasanova, R.</i> On the development of linguistic and cultural competence in a Chinese audience (based on media texts).	178
<i>Khachatryan, G.</i> The concept of Business English teaching (higher education).	185
<i>Jiang Yuhao.</i> The use of digital technology in music teacher training in China.	194
<i>Shashkova, V.</i> On developing language subcompetence in cadets of educational organizations of the Russian Ministry of Internal Affairs: Foreign language learning.	199

UNIVERSITY LIFE

<i>Aminova, A., Yusupova, Z.</i> Scientific heritage of Kazan university scholars (on the anniversary of Prof. G. Gilazetdinova).	206
<i>Yusupova, Z., Nagumanova, E., Edikhanov, I.</i> Scientific heritage of Kazan university scientists (on G. A. Khairutdinova’s anniversary).	209

**ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ.
ЛИНГВИСТИКА**

УДК 811.161.1

DOI: 10.26907/2782-4756-2024-75-1-6-16

**СЛОВА С КОРНЕМ ЖИ(ТЬ)
В БИОЛОГИЧЕСКОЙ И МЕДИЦИНСКОЙ ЛЕКСИКЕ**

© Алсу Гатауллина

**WORDS WITH THE ROOT ЖИ(ТЬ) IN BIOLOGICAL AND MEDICAL
LEXICON**

Alsu Gataullina

The article describes and analyzes words with the ancient root *жу(ть)*, which have undergone terminologicalisation. Nowadays, the focus of the research is the issue of the terminological vocabulary influence on the development of language as a whole. In order to reveal the semantic potential of the words with the root *жу(ть)*, we studied these words in biological and medical terminology. The subject of our study is focused on the semantics of these words, since biology studies different aspects of life of living beings, medicine is concerned with healing people, and the words we are interested in denote signs, actions and processes related to all animate things. The research material is based on dictionaries of biological (botanical, zoological) and medical terms, explanatory dictionaries of the Russian language, which reveal the semantic scope of the words of interest and provide interpretations of their meanings. The research was carried out using the descriptive method and the method of dictionary definitions. We considered the word-forming and semantic features of the words with the root *жу(ть)* serving as names of different scientific objects (plants and animals), phenomena, features, properties, methods, actions and processes using the material of biological and medical terminology. The article describes the interaction and interpenetration of common and terminological words and identifies two-component terminological word-combinations, in which words with the given root are used, to define objects at the level of species nomination. As a result of the study, we found more than one hundred medical and biological terms with the root *жу(ть)*; determined terminological word-formation chains; highlighted the terminological homonymy and sub-spheres in biological and medical terminology (botanical, zoological, entomological and pharmaceutical), in forensic medicine, space medicine, etc. We have come to the conclusion that the words with the root *жу(ть)* are used to nominate plants, living organisms, processes in living organisms, biological formations, abilities of living organisms and diseases.

Keywords: root *жу(ть)*, nest of words, terminology, medical and biological terms

Статья посвящена описанию и анализу слов с древним корневым *жу(ть)*, которые подверглись терминологизации. В настоящее время вопрос о влиянии специальной лексики на развитие всего языка является актуальным. С целью раскрытия семантического потенциала слов с корневым *жу(ть)* были исследованы слова с данным корнем в биологической и медицинской терминологии, предмет изучения которых в наибольшей степени связан с семантикой указанных слов, так как биология изучает разные аспекты жизни живых существ, медицина занимается исцелением людей, а интересующие нас слова обозначают признаки, действия, процессы, относящиеся ко всему живому. Материалом исследования послужили словари биологических (ботанических, зоологических) и медицинских терминов, толковые словари русского языка, в которых раскрывается семантический объем слов и приводится толкование их значений. Исследование проводится с использованием описательного метода и метода словарных дефиниций. На материале биологической и медицинской терминологии рассматриваются словообразовательные и семантические особенности слов с корневым *жу(ть)*, служащих наименованиями разных научных объектов (растений и животных), явлений, признаков, свойств, методов, действий, процессов; описываются взаимодействие и взаимопроникновение общеупотребительных и терминологических слов; выявляются двухкомпонентные терминологические словосочетания, в которых слова с указанным корнем употребляются для определения объектов на уровне видовой номинации. В результате проведенного исследования было выявлено более ста медицинских и биологических терминов; определены термины

нологические словообразовательные цепочки; отмечена терминологическая омонимия; выделены подсферы в биологической и медицинской терминологии (ботаническая, зоологическая, энтомологическая; судебная медицина, космическая медицина, фармацевтическая и др.). Автор приходит к выводу о том, что слова с корневым *жи(ть)* используются для номинации растений, живых организмов, процессов в живых организмах, биологических образований, способностей живых организмов, а также заболеваний.

Ключевые слова: корень *жи(ть)*, гнездо слов, терминология, медицинские и биологические термины

Для цитирования: Гатауллина А. Слова с корнем *жи(ть)* в биологической и медицинской лексике // Филология и культура. Philology and Culture. 2024. №1 (75). С. 6–16. DOI: 10.26907/2782-4756-2024-75-1-6-16

В современном русском языке функционирует огромное количество однокоренных исконно русских слов. В некоторых случаях количество слов с одним корнем достигает нескольких сотен. На протяжении многих веков эти слова претерпевали изменения разного характера: сужение, расширение семантического объёма слова, деэтимологизацию. В современной лексике этимологически родственные слова, восходящие к одному первоисточнику, настолько семантически отделились друг от друга, что оказались в самых разных сферах употребления, являясь обозначением явлений, признаков, действий в разных областях человеческой деятельности. Многие из них стали основой для образования новых гнезд слов. Определение сферы употребления данных слов, установление их количества в той или иной сфере, описание их значений позволяют получить наиболее полное представление о направлениях семантического развития всего этимологического гнезда с исходным корнем. Исследователи отмечают, что именно для исконных слов характерна разная направленность образования новых значений, в том числе и терминологических, «большая хронологическая глубина слова является одной из предпосылок более интенсивной терминологизации» [1, с. 8].

Объектом нашего исследования являются слова с древним корневым *жи(ть)*. Предмет исследования – особенности медицинских и биологических терминов с данным корнем. Семантика этих слов настолько богата, а сферы их употребления так разнообразны, что необходимым является не только выделение этих сфер, но и исследование количественного соотношения слов в них с целью определения основных направлений семантической эволюции всего гнезда с исходным корнем *жи(ть)*, указания местоположения этих слов в необъятном лексическом пространстве современного русского языка, а также раскрытия семантического потенциала слов с данным корнем.

В работах, посвященных проблемам терминологии, отмечается, что общеупотребительные слова активно проникают в терминологию и, наоборот, единицы специальной лексики становятся общеизвестными, получают статус общеупотребительных слов [2], [3], [4]. В связи с тем, что термины оказывают влияние на общелитературный язык, исследование терминологической лексики является важным и актуальным для определения направлений развития языка.

Ранее нами уже были отмечены терминологические системы, в которых встречаются интересующие нас слова [5, с. 32]. В настоящее время необходимым является выявление всех слов с корнем *жи(ть)*, описание особенностей их семантики и функционирования в разных областях науки, установление их отношения к общеупотребительным словам. Прежде всего внимание было обращено на медицинскую и биологическую терминологию, так как в этих сферах человеческой деятельности было обнаружено большое количество слов с корнем *жи(ть)*. Появление и широкое распространение в развивающемся гнезде с вершиной *жить* биологических и медицинских терминов связано, безусловно, с внутренней формой исконного *жити* – «заживать, исцеляться» [6, с. 116].

Говоря о важности внутренней формы слова для научных наименований, необходимо отметить специфику национальной научной картины мира. Под научной картиной мира понимают «всю совокупность научных знаний о мире, выработанную всеми частными науками на данном этапе развития человеческого общества» [7, с. 9]. Как известно, языковым содержанием научной картины мира являются термины. При этом в каждом языке она отражает менталитет нации. По мнению О. А. Корнилова, «имея единый для всех народов содержательный инвариант, научная картина мира получает в каждом национальном языке национальную форму выражения посредством формирования национальных терминологий на родном языке носителей данного

языка» [Там же, с. 13]. Поскольку биология является наукой о живой природе и изучает разные аспекты жизни живых существ, а главная цель медицины – исцеление людей, соответственно, в русском языке слова с корнем *жи(ть)*, которые обозначают все, что связано с жизнью и со всем живым, активно используются для номинации объектов, явлений, свойств, процессов в данных научных сферах.

Следует отметить, что медицинские термины, созданные на базе исконно русских слов, являются объектом изучения многих современных исследователей. Так, Н. А. Буданова рассматривает лексико-семантическую характеристику названий заболеваний, в основе которых лежат русские корни [8]; А. Н. Агафонов проводит анализ семантики медицинских терминов славянского происхождения в разделах анатомии, внутренних болезней, эпидемиологии, дерматологии и психиатрии [9]; С. Халатбари описывает наиболее употребительные медицинские термины славянского происхождения [10]; о русских корнях как основном источнике анатомического номинативного материала пишет Е. Н. Загрекова [11].

Рассмотрим функционально-семантические особенности некоторых биологических и медицинских терминов с корневым *жи(ть)*.

Частотное общеупотребительное прилагательное *живой* имеет терминологическое значение. В биологических словарях можно обнаружить двухкомпонентные термины: *живое тело* – «самоорганизующаяся система, т. е. система способная к саморегуляции» [12, с. 68], *живое вещество* – «биомасса, образуемая совокупностью всех живых организмов биосферы» (было введено в употребление В. И. Вернадским при описании биосферы) [13, с. 79], *живые системы* – «системы, подчиненные биологическим закономерностям» [14, с. 70], которые служат для наименования биологических систем.

В ботанической номенклатуре существует большое количество названий растений, среди которых можно обнаружить такие наименования с корнем *жи(ть)*, как *живучая трава*, *живучка*, *живулька*, *живокость*, *жирянка*, *житник*, *житняк*, *пажитник*. Хотя все эти слова восходят к исходному корню *жи(ть)*, их значения – это результат разных направлений его семантического развития. Термины «живучая трава», «живучка», «живулька» связаны с семантикой прилагательного *живой*. Слово *живучий* с исходным значением «заживляющий» функционирует в составе термина «живучая трава» [13, с. 131], а также оно послужило производящим для образования существи-

тельного *живучка*, обозначающего многолетнее растение, которое способно расти в самых разных условиях (в засушливых и каменистых). Как видим, слово *живучка* образовано от прилагательного *живучий* – способный выжить, выносливый, так как растение отличается жизнестойкостью. Неслучайно в народе живучку прозвали «неумирашкой». Для наименования подсемейства растений в ботанике используется термин «живучковые» – «подсемейство двудольных растений в составе семейства Яснотковые» [15, с. 410]. Данные растения обладают лечебным действием и используются в народной медицине. Наименованием лекарственного растения является и слово *живулька*.

Другие слова, называющие растения, связаны с иным значением исходного корня. Так, термин «жирянка», образованный от существительного *жир*, называет «многолетнее насекомоядное растение с сочными, как бы смазанными жиром листьями» [16, с. 464]. В данном случае название растение получило по свойствам его листьев, которые покрыты железками, выделяющими жир (липкую сахаристую жидкость), служащий своеобразной ловушкой для насекомых.

Словами *житник*, *житняк* и *пажитник* называют ценные кормовые растения. Существительные *житник* и *житняк* образованы от слова *жито* – корм. Слово *пажитник* – «однолетнее или многолетнее растение семейства бобовых с тройчатыми листьями и желтыми, реже голубыми, фиолетовыми и белыми цветками» [17, с. 4] образовано от слова *пажить*, которое имеет значение «пастбище» и восходит к глаголу *жить* – «кормиться». Так, растение пажитник является кормом для животных.

Помимо названий растений, к биологическим терминам относятся названия живых организмов, животных. В первую очередь привлекает внимание само существительное *животное*, которое является общеизвестным и общеупотребительным и в толковых словарях зафиксировано как «любое живое существо», «живое существо в отличие от человека» [16, с. 461]. Однако нужно отметить, что, кроме общеупотребительной сферы, слово *животное* активно функционирует в биологической сфере как зоологический термин. В биологических справочниках и энциклопедиях данное слово зафиксировано в форме множественного числа: *животные* – царство живых организмов, одно из самых крупных подразделений в системе органического мира, организмы, составляющие одно из царств живой природы [18 с. 200]. Термин «животные» – это яркий пример терминологизации общеупотребительной лексики. Оно служит наименованием иерархической

ступени научной классификации биологических видов – царства живых. В энциклопедическом словаре медицинских терминов зафиксировано 18 двукомпонентных терминов, в составе которых употребляется слово *животные*: *животные безмикробные, животные инбредные, животные интактные, животные ядовитые* и др. [19, с. 453].

Среди биологических терминов большое место занимают термины, обозначающие семейства живых организмов. Так, термины «живоглотовые», «живородки», «живородящие» являются наименованиями живых организмов разных видов. Для восстановления внутренней формы термина «живоглотовые» нужно обратиться к семантике его производящего – существительного *живоглот*. Оно образовано с помощью сложного прерывистого форманта – трансфикса ... -о- ... □, соединяющегося в композите со сложной (тоже прерывистой) производящей базой [20, с. 129]. Первоначально *живоглотом* называли хищника, который проглатывает добычу в живом состоянии, *живоглот* буквально означает «живым глотать»: *Сом с большим усом да живоглот щука* [21, стб. 107]. В результате семантической трансформации слово *живоглот* приобрело значение «жадный, беспощадный притеснитель» [Там же], в советское время *живоглотом* называли кулака. От слова *живоглот* в переносном значении было образовано существительное с отвлеченной семантикой *живоглотство* – «хищничество, беспощадное притеснение» [Там же]. В современном языке исконное значение слова *живоглот* устарело, и в употреблении остались лишь существительные *живоглот, живоглотка* в переносном значении для наименования беспощадного, жестокого человека и производное *живоглотский*. Однако исконное значение сохранилось в зоологическом термине «живоглотовые», которым называют семейство рыб, способных заглатывать очень крупную добычу целиком. В биологии функционирует как термин и существительное *живоглот*, называющее хищную рыбу: *черный живоглот*.

Термином «живородки» называют в биологии другой вид живых организмов. Этот термин связан с биологическим процессом живорождения – «способа воспроизведения потомства, при котором зародыш развивается в материнском организме и рождается в виде детёныша, свободного от яйцевых оболочек» [18, с. 200]. Значит, живородки – это живые организмы, которые способны к живорождению, этим словом обозначают род пресноводных моллюсков. Способностью живорождения обладают и большинство млекопитающих, о которых на терминологическом

языке говорят как о живородящих млекопитающих. Интересно, что прилагательное *живородящие* функционирует и в составе терминологического словосочетания *живородящие растения* – «растения, на надземных органах которых формируются небольшие зеленые растеньица, падающие на землю и развивающиеся во взрослую особь» [12, с. 68].

Широкая семантика характерна для слова *жизнь* в современном русском языке. Отвлеченная семантика существования послужила основой для развития разных значений. Слово *жизнь* и элементы словообразовательной цепочки с начальным звеном *жизнь* (*жизненный, жизненность, жизнеспособность*) стали обозначением разных явлений и признаков в биологии. Это термины «жизненная форма», «жизненный цикл», «жизненность», «жизнеспособность». Как и общеупотребительное слово *жизнь*, биологический термин «жизнь» имеет несколько значений, поскольку в разные исторические периоды развития науки ученые-биологи давали разные определения данному термину. В современных биологических словарях термин «жизнь» фиксируется с такими научными значениями, как «особая форма существования и физико-химического состояния материи» [14, с. 70]; «способ существования открытых коллоидных систем, обладающих свойствами саморегуляции, самовоспроизведения и развития на основе биохимического взаимодействия белков, нуклеиновых кислот и других соединений вследствие преобразования веществ и энергии из внешней среды» [13, с. 79]. Для характеристики особенностей определенных явлений в биологии употребляется производное от слова *жизнь* прилагательное *жизненный* в составе терминологических словосочетаний – *жизненная форма, жизненный цикл, жизненная емкость легких* [18, с. 201], а в медицине – словосочетания *жизненная проба, жизненный индекс* [19, с. 454]. В ботанике термин «жизненная форма» употребляется для характеристики внешнего облика растений, а в зоологии – для характеристики внешнего облика живых организмов. Жизнь как биологическое существование имеет свои стадии развития организма, для обозначения которых биологи используют термин «жизненный цикл» как совокупность всех стадий развития организма. Коэффициент жизнестойкости населения обозначают в медицине «жизненным индексом В. И. Покровского» [19, с. 454]. В медицине широко используется термин «жизненная емкость легких» как один из основных показателей состояния аппарата внешнего дыхания. Разновидности такого показателя выражаются многокомпонентными терминами

жизненная емкость легких должная и жизненная емкость легких форсированная. Термин «жизненная проба» связан с другим явлением, а именно с понятием живорожденности, то есть рождения плода с признаками жизни [Там же]. Методы для определения живорожденности в медицине называются жизненной пробой. Сочетания термина «жизненная проба» с прилагательными *гидростатическая, ушная, лёгочная, оптическая* обозначают разные типы таких методов.

Наряду с общеупотребительным отвлеченным существительным *жизненность*, образованным от прилагательного *жизненный*, в биологической науке встречается термин «жизненность», который вошел в научный обиход в 1938 году. В словарных источниках отмечается несколько его значений: «интенсивность жизненного процесса организма, степень и мера его жизнеспособности», «степень развития того или иного вида растения» [22, с. 163]. Частотными являются словосочетания *жизненность растений, жизненность живых организмов, жизненность особи, жизненность популяции*.

К сложным образованиям с производящей базой *жизнь*, ставшими единицами узкоспециальной лексики, относятся слова *жизнеспособность* и *жизнеобеспечение*. В биологии словом *жизнеспособность* называют способность организма существовать в меняющихся условиях среды [14, с. 70]. Функционируют словосочетания *жизнеспособность организма, жизнеспособность семян*, то есть свойство семян сохранять способность к прорастанию. Что касается медицинской сферы, то данное слово было зафиксировано в судебной медицине. В языке судебно-медицинских экспертов *жизнеспособность* значит «способность новорожденного к внеутробной жизни в обычных условиях» [19, с. 454].

О семантическом богатстве исходного корня *жить* свидетельствует рождение таких необычных слов, которые благодаря своей семантике способны участвовать в наименовании понятий междисциплинарных наук, например, космической сферы и медицины. Так, когда говорят о сохранении жизни людей в космическом полете, используют медицинский термин «жизнеобеспечение» – «комплекс мероприятий, направленных на создание и поддержание в некотором изолированном объеме (в кабине космического корабля, в скафандре и т. п.) условий, необходимых для сохранения жизни, здоровья и работоспособности людей» [Там же, с. 455]. Космическая медицина – еще одна область человеческой деятельности, куда проникло семантически емкое

слово *жизнь*, которое в результате словосложения с другой основой пополнило фонд медицинской терминологической лексики: *система жизнеобеспечения, жизнеобеспечение в космическом корабле*.

В биологическую и медицинскую терминологию прочно вошли производные слова *жила* (*жилка, жилкование, жилковатый, жилистый, сухожилие, сухожильный*), восходящего к исходному *жить*. При этом следует отметить, что производящее *жила* не сохранилось в качестве термина и в современном русском языке служит лишь разговорным, обиходным названием кровеносного сосуда. Хотя еще в XVIII веке термин «жила» активно использовался в научной литературе: *жила бьючая* или *бьющая, бьющаяся, боевая arteria, жила крововозвратная vena, жила сухая tendo, жила чувственная nervus, жила воздыхательная, жила пульсовая, жила воротная* [23, стб. 453–454]. В языке древнерусской медицины бытовало словосочетание *духовая жила* (трахея, дыхательное горло).

В современной ботанической науке термины «жилка», «жилковатый», «жилкование», «жилистый» используются для описания структуры листьев растений. В словарях русского языка XX века было зафиксировано значение производящего слова *жила* – «волокнутое утолщение у растений в виде нити или сосуда, по которому проходят питательные соки» [21, с. 147], но в современных словарях оно отсутствует, причина чего кроется, скорее всего, в активном употреблении производного уменьшительного от *жила* слова *жилка*, за которым прочно закрепилось специальное значение «сосудика на листьях», а слово *жила* перестало употребляться с данной семантикой. Итак, слово *жилка* служит наименованием структуры листа, которая состоит из проводящего пучка с окружающими его тканями, а термин «жилкование» значит «расположение жилок в листовой пластинке» [12, с. 69]. Слово *жилкование* употребляется в десяти терминологических словосочетаниях, указывающих на вид расположения жилок в листьях разных растений: *параллельное, дуговидное, перистое, пальчатое, сетчатое, дихотомическое, открытое, закрытое, краевое, петлевидное жилкование* [24, с. 31].

Наличие в семантике прилагательного *жилковатый* признака «имеющий жилки, покрытый жилками» стало причиной определения этим словом целого ряда растений (*василек жилковатый, горошек жилковатый, кипрей жилковатый, лен жилковатый, котовник жилковатый, лескеела жилковатая, сауроматум жилковатый, тифониум жилковатый, клён рыжевато-*

жилковатый, лапчатка жилковатая, магония жилковатая, фаленопсис жилковатый) и грибов (плотей жилковатый, блюдцевик жилковатый), в которых данный признак проявился наиболее ярко и сильно.

В ходе исследования было обнаружено, что термины «жилка», «жилкование», «жилковатый» используются не только в ботанике. В энтомологической литературе данные термины позволяют охарактеризовать структуру крыльев насекомых. Жилками называют трубчатые утолщения на поверхности крыльев насекомых, а жилкованием, соответственно, систему жилок на них. Как и в ботанике, существует несколько терминов, используемых для классификации понятия «жилка»: *костальная жилка, субкостальная жилка, радиальная жилка, медиальная жилка, кубитальная жилка* [18, с. 202] Прилагательные *продольное, сетчатое, ячеистое* в сочетании с существительным *жилкование* позволяют обозначить разные виды расположения жилок на крыльях. Слово *жилковатый* также было обнаружено в научном названии птицы *стрельчатка жилковатая*, которая была названа, очевидно, за ярко выраженные жилки на крыльях.

Ботаническим термином является и другое прилагательное, связанное по семантике со словом *жила*. Это слово *жилистый*, которое было образовано от существительного *жила* с помощью суффикса *-ист*, имеющего словообразовательное значение «наличие чего-либо в большом количестве», в данном случае *жилистый* значит «имеющий много жил» (сравните: зерно – зернистый). В биологии так говорят о растениях, имеющих крепкие листья (сравните с общеупотребительным значением слова *жилистый* «сильный, крепкий, выносливый», характеризующим человека) [16, с. 462].

В медицинской терминологии встречаются два слова, образованные от существительного *жила*. Это слова *сухожилие* и *сухожильный*, которые зафиксированы с терминологическим значением в анатомической и медицинской справочной литературе: сухожилие – это «состоящая из пучков коллагеновых волокон часть поперечнополосатой мышцы, посредством которой она прикрепляется к кости или другим анатомическим образованиям» (*боль в сухожилиях, разрыв сухожилий*) [19, с. 1184]. Функционируют и видовые понятия «соединительное сухожилие», «Ахиллово сухожилие» (или «пяточное сухожилие»). Прилагательное *сухожильный* в сочетании с существительными образует семь терминов, применяемых при описании сухожилий: *сухожильное кольцо, сухожильный центр, сухожильное веретено, сухожильные перемычки, сухо-*

жильная дуга, сухожильное растяжение, сухожильный шлем.

Большое количество терминов с основой *жир*, восходящей к глаголу *жить*, функционирует в современной медицинской и биологической терминологии. Данные слова встречаются как в однословных терминах (*жиры, жировик, ожирение, жировоск*), так и в двухкомпонентных (*жирные кислоты, жировые побеги, жировая ткань, жировой гепатоз, жировые клетки, жировые гифы, жировое тело, жировой обмен, жировая дистрофия, жировые некрозы, жировое перерождение*). Общеупотребительное слово *жир* в современном русском языке называет любое «маслянистое вещество, нерастворимое в воде, как животного, так и растительного происхождения» [16, с. 463]. Оно подверглось процессу терминологизации на основе семантического переосмысления, и в биологии слово *жиры* служит наименованием высокомолекулярных веществ [12, с. 69]. Для дифференциации понятия в медицине используются термины-словосочетания *общий жир, бурый жир, нейтральный жир* [19, с. 454]. Несмотря на многозначность производного прилагательного *жирный* в общеупотребительной сфере («с большим количеством жира», «толстый», «грязный от жира», «насыщенный полезными веществами»), в научном языке оно представлено только в двухкомпонентном термине «жирные кислоты», характеризующем определенным вид кислот.

Прилагательное *жировой*, производное от слова *жир*, напротив, стало активным в процессе появления терминов. Оно стало основой для образования медицинского термина «жировик» и для определения разных объектов и процессов в данной отрасли: *жировая ткань, жировое тело, жировой обмен* и др. Термином «жировик» в медицинской науке определяют доброкачественную опухоль, состоящую из жировой ткани. С термином «жировая ткань» («разновидность соединительной ткани животного организма» [15, с. 203]) связано несколько других терминов. Так, «жировое тело» – это скопление жировой ткани. Существуют многокомпонентные термины *жировое тело щеки и поднадколенниковое жировое тело* [19, с. 455]. В ботанике известны термины *жировые клетки, жировые гифы лишайников* – образования, содержащие жир, и *жировые побеги* – толстые побеги. Наименованиями различных процессов, связанных с жирами в живых организмах, служат термины *жировой обмен, жировой гепатоз, жировой метаморфоз печени, жировые некрозы, жировая дистрофия, жировое перерождение*. В судебно-медицинской сфере употребляется сложное слово *жировоск* [19, с.

455], в основе которого также лежит существительное *жир*.

Как известно, к медицинской терминологической лексике относятся названия заболеваний. Для наименования одного из них используется существительное *ожирение* – «чрезмерное скопление жира в подкожной клетчатке и внутренних органах» [Там же, с. 811], производное от общепотребительного глагола *ожиреть* – «стать жирным, потолстеть»: *ожирение сердца*. Для идентификации объекта и наименования видовых понятий появились терминологические словосочетания *морбидное ожирение*, *экзогенное ожирение*, *гипоталамическое ожирение* и т. д.

Другие названия заболеваний с корневым *жить* связаны со словом *живот*. В процессе развития этого слова происходило изменение его семантического объема: первоначальные значения «жизнь», «имущество», «животное» со временем были утрачены, этим словом стали называть орган, отвечающий за физическое существование живого существа [25, с. 80]. Являясь названием жизненно важной части тела, где расположены органы пищеварительной системы, слово *живот* вошло в медицинскую терминологию. Клиническими терминами являются словосочетания *живот впалый*, *живот отвислый*, *живот выпуклый*, *живот лягушачий*, *живот острый*, где прилагательные указывают на форму органа.

Терминологическое значение имеют существительные с отвлеченной семантикой, образованные от глаголов с корневым *жи(ть)* с помощью суффикса *-ость*. Речь идет о терминах «доживаемость», «выживаемость», «приживаемость», «переживаемость». Слово *доживаемость*, образованное от глагола *доживать* – «живя, достигать какого-либо возраста, срока и т. п.», относится к медицинской терминологии и имеет значение «способ числового выражения зависимости смертности от возраста, состоящий из построений, характеризующих, как данная совокупность родившихся под влиянием смертности постепенно уменьшается с возрастом в своем составе» [26, с. 463]. Следует отметить, что оно отсутствует в толковых словарях современного русского языка, зафиксировано лишь в медицинских справочниках, сфера его функционирования – биологическая и медицинская научная литература: *период доживаемости*, *процесс доживаемости*, *увеличение доживаемости*, *величина доживаемости*, *характеристики доживаемости*, *показатель доживаемости*, *оценка доживаемости*, *доживаемость потомства*, *доживаемость человека*. Данное существительное является ярким примером такого явления, когда слова «входят в конкретную лексическую систе-

му языка, но лишь через посредство конкретной терминологической системы» [3, с. 5].

Развитие терминологического значения в слове *выживаемость*, образованном от глагола *выживать*, связано с его семантикой. *Выживаемость* значит «способность выживать». В этом слове отражено значение исходного глагола *жить* – «быть живым». Способность, связанная с поддержанием жизни живых существ, послужила предпосылкой для развития в слове специального значения для наименования явлений в биологической науке, в частности в генетике, в микробиологии: в биологии *выживаемость* – это способность паразитических микроорганизмов к переживанию на объектах внешней среды; в генетике *выживаемость* – это среднее число особей, сохранившихся в популяции за определенный промежуток времени, которое выражается в процентах [18, с. 110]: *повышение выживаемости*, *кривая выживаемости*, *оценка выживаемости*, *средняя выживаемость*, *пониженная выживаемость*, *высокая выживаемость*, *выживаемость микроорганизмов*, *выживаемость онкологических больных*. Слово *выживаемость* употребляется в двукомпонентном термине «потенциал выживаемости» – «степень сопротивляемости вида неблагоприятным факторам среды, обусловленная его экологической валентностью» [14, с. 159].

Семантика многозначного глагола *приживаться* отразилась в его производном *приживаемость*. Общеупотребительный глагол *приживаться* служит обозначением действия как людей, так и животных, птиц, растений. По отношению к людям *приживаться* значит «живя или работая где-либо какое-либо время, осваиваться, привыкать к данному месту, обстановке» [17, с. 301]. Если говорят о животных и птицах, *приживаться* обозначает «привыкать к какому-либо месту, оставаться жить где-либо», а также «приспосабливаться к новому климату, к новым условиям; акклиматизироваться» [Там же]. На основе последнего значения глагола появилось существительное *приживаемость* – «способность живых организмов или отдельных его органов, частей приживаться, прирастать к чему-либо, а также приспособляться к новым условиям» [Там же]: *приживаемость имплантов*, *приживаемость бактерий*, *приживаемость ткани*, *приживаемость растений*, *процент приживаемости*. При этом следует отметить, что это слово вслед за его производящим используется применительно как к живым организмам, так и к растениям: *приживаемость особей* и *приживаемость лесных культур*. Слово *приживаемость* является примером языкового явления, когда

слово, с одной стороны, является общеупотребительным и встречается в публицистических текстах, в частности в литературе по огородничеству и садоводству (*приживаемость саженцев, приживаемость клематиса, приживаемость почек на яблоне* и другие примеры), с другой стороны, является специальным, поскольку частотно в медицинском и биологическом научном дискурсе и обозначает сугубо биологическое или медицинское явление (*приживаемость колонизирующих бактерий, приживаемость графтов при пересадке волос* и т. д.).

В лексике судебно-медицинской экспертизы встречается термин «переживаемость», который, подобно термину «доживаемость», отсутствует в толковых словарях и относится лишь к узкоспециальным словам. Существительное *переживаемость* было образовано от глагола *переживать* – «быть, иметься, сохраняться дольше чего-либо» [17, с. 50], который является общеупотребительным и частотным в современной речи. Слово *переживаемость* функционирует в языке в составе терминологического словосочетания *переживаемость тканей и органов*, что значит «способность тканей и органов реагировать на внешние раздражители» [27, с. 109]. Данное понятие используют, когда говорят об определении давности смерти (*период или срок переживаемости тканей*) [28, с. 257].

Другим членом словообразовательной парадигмы глагола *переживать* является слово *переживание*. Результатом широкой разветвленности значений производящего глагола *переживать* явилось появление омонимичных производных слов. От глагола *переживать* в значении «быть, иметься, сохраняться дольше чего-либо» зародилось медицинское слово *переживание*, которое употребляется в словосочетании *переживание органа, ткани*, что значит «существование органов и тканей вне организма в специально создаваемых условиях в течение длительного времени» [19, с. 884]. Данный термин, как и «переживаемость тканей», широко применяют в судебной медицине [27, с. 109].

Другое значение глагола *переживать* – «испытывать какое-либо чувство – волнение, беспокойство и т. п. – в связи с чем-либо, отзываясь на что-либо» [17, с. 50] – отразилось в семантике производного слова *переживание* – «душевное состояние, вызванное какими-нибудь сильными ощущениями, впечатлениями». О семантической деривации общеупотребительного слова *переживание* свидетельствует специальное слово *переживание*, которое функционировало как психологический термин уже в XIX веке, о чем писал В. В. Виноградов [29, с. 453–454]. Так, в кли-

нической медицине, а именно в психиатрии, существует термин «переживание» – «отражение в сознании психически больного различных изменений и расстройств психической деятельности, познаваемых им путем самонаблюдения» [19, с. 884]. В речи психологов можно встретить атрибутивные терминологические словосочетания: *пиковое переживание, астеническое переживание, ключевое переживание, альфа-переживание, вытесненное переживание, патогенное переживание* и т. д.

В современной терминологической базе такой популярной и жизненно важной в настоящее время области медицины, как трансплантология, важное место занимают глагол *вживлять* и его производное *вживление*. Глагол *вживить* (*вживлять*) в значении «поместить внутрь живого организма временно или для приживления» [16, с. 167] появился в XX веке в языке медицинской науки: *вживить сердечный клапан*. Значение глагола отражено в производном *вживление*, называющем специфическую медицинскую процедуру – введение инородного тела: *вживление искусственного сердца, вживление имплантата, вживление искусственных нейронов* [Там же]. Слово *вживление* является синонимом заимствованного термина «имплантация».

В языке медицинской профессиональной коммуникации можно встретить и существительное, образованное от другого приставочного глагола. Глагол *заживлять* употребляется в языке как общеупотребительное и обозначает действие «залечивать повреждение на коже». Однако его производное *заживление* подверглось терминологизации и обозначает медицинскую процедуру, связанную с регенеративным процессом, то есть восстановлением кожи. В словаре медицинских терминов отмечаются словосочетания, понятные лишь специалистам: *заживление первичным натяжением, заживление вторичным натяжением* [14, с. 457]. Говоря о стадиях заживления, используют терминологические словосочетания *первичное заживление, вторичное заживление, третичное заживление*. В данном случае можно говорить о функционировании слова *заживление* как с общеизвестным значением «процесс залечивания повреждений на коже», так и с узкоспециальным значением.

Как известно, современная биологическая и медицинская терминология являются системами, в которых наблюдается многовековое использование латинских слов. Однако, как показало исследование, слова с исконно русским корнем *жи(ть)* широко употребляются для наименования лекарственного сырья, биологических (ботанических, анатомических, зоологических, энто-

мологических) и медицинских явлений. Так, в результате проведенного исследования в современном русском языке были выявлены 41 биологический термин и 42 медицинских термина с корнем *жи(ть)*. Кроме этого, дополнительно слова с данным корнем употребляются для определения объектов, явлений и процессов при наименовании видовых понятий (33 в биологической и 31 в медицинской терминологии). В фармацевтической лексике, являющейся частью медицинского дискурса, было отмечено 11 примеров употребления исследованных слов, функционирующих в современном русском языке в качестве наименования лекарственных препаратов.

Биологические и медицинские термины с корневым *жи(ть)* называют:

- 1) растения (*живучка, живокость, жирианка, житник, пажитник, василек жилковатый*) и грибы (*блюдцевик жилковатый, плетей жилковатый, липарис жилистый*);
- 2) живые организмы и семейства живых организмов (*животные, живородки, живоглоты, живородящие, стрелчатка жилковатая*);
- 3) критерии особенностей развития и методы для их определения в биологии и медицине (*жизненный индекс, жизненная емкость легких, жизнеспособность, доживаемость*);
- 4) особенности структуры объекта (*жилкование*);
- 5) процессы в организме (*жировой обмен, жировой гепатоз, жировой некроз, жировое перерождение, жировая дистрофия, вживание, заживание*);
- 6) разного рода образования (*жировик, жировые клетки, жировые гифы*);
- 7) способности живых организмов (*выживаемость, приживаемость, переживаемость*);
- 8) заболевания (*ожирение, живот острый, живот впалый*) и др.

Отмечается терминологическая омонимия: слова *жизнеспособность, жиры, доживаемость, приживаемость* имеют разные терминологические значения в биологической и медицинской отраслях.

В ходе исследования были выделены группы слов в зависимости от их отнесенности к общеупотребительной и терминологической лексике:

- 1) слова являются общеупотребительными и терминологическими (*жизнь, животное, живоглот, жила, заживание, приживаемость, жилистый, жир, жизнеспособность*);
- 2) слова, которые функционируют только в терминологической сфере (*доживаемость, жиз-*

необеспечение, переживаемость, живородки, живородящие, живоглоты);

3) слова, которые вышли за пределы терминологического поля и используются только в общеупотребительной сфере (*жила*).

Кроме этого, были выявлены словообразовательные цепочки, которые развились на базе терминологических значений слов с корневым *жи(ть)*, например: *живучий – живучка – живучковые, живоглот – живоглоты, жизнь – жизненный – жизнеспособность, жила – жилка – жилковатый, жила – сухожилие – сухожильный, жир – жировой – жировик, жир – ожиреть – ожирение, вживание – вживание* и др.

Что касается сферы употребления изученных слов, то следует отметить их активное проникновение в разные подсферы биологической и медицинской наук. Так, биологические термины с корнем *жи(ть)* служат наименованиями явлений в ботанической (*живучка, жирианка, пажитник*), зоологической (*животные, живородки, живоглоты*), анатомической (*сухожилие, сухожильное кольцо*), энтомологической (*жилка, жилкование, жилковатый*) областях, в микробиологии и в генетике (*выживаемость*), а медицинские термины с указанным корнем употребляются в космической медицине (*жизнеобеспечение*), в трансплантологии (*вживлять, вживание*), в судебной медицине (*жировоск, переживаемость тканей, жизнеспособность*).

Перспективы дальнейшего исследования возможны в изучении слов с корневым *жи(ть)* в других терминологических системах (юридической, психологической, философской, геологической, сельскохозяйственной, технической и др.).

Список источников

1. Белявская Е. Г. Семантика слова. М.: Высшая школа, 1987. 128 с.
2. Ощепкова Т. В. О терминологизации общеупотребительной лексики как одном из способов терминологизации в подязыке герменевтики // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2014. № 3 (4). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-terminologizatsii> (дата обращения: 02.09.2023).
3. Насирова В. Н., Кириллова Т. С. Статус термина и общеупотребительная лексика // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. №4-6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/status-termina-i-obscheupotrebitelnaya-leksika> (дата обращения: 02.09.2023).
4. Артюшкин О. В., Артюшкина Т. А. Определение и взаимосвязь базовых понятий, формирующих структуру и состав лексики сфер профессиональной

деятельности // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. №4-2 (70). С. 60–63.

5. Гатауллина А. Г. Слова с корнем жи(ть) в специальной лексике // Языковая семантика и образ мира: коллективная монография / под ред. Т. Г. Бочинной. Казань: Казан. ун-т, 2013. С. 21–34.

6. Словарь русского языка XI–XVII веков / Сост. Н. Б. Бахилина, Г. А. Богатова и др. М.: Наука, 1978. Вып. 5. (Е–Зинутие). 392 с.

7. Корнилов О. А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. М.: ЧеРо, 2003. 349 с.

8. Буданова Н. А. Развитие медицинской терминологии в русском литературном языке второй половины XIX века (на материале названий болезней): дис. ... канд. филол. наук: Тверь, 2018. 230 с.

9. Агафонов А. Н. Этимология и семантика некоторых медицинских терминов // Вестник Смоленской государственной медицинской академии. 2015, Т. 14, № 3. С. 97–102.

10. Халатбари С. Этимология и семантика некоторых русских медицинских терминов // Актуальные проблемы современной медицины и фармации – 2017: сб. тезисов докладов XXI Междунар. науч.-практ. конф. студентов и молодых ученых (Минск, 17–19 апреля 2017 г.) / под ред. А. В. Сикорского, О. К. Дорожиной. Минск: БГМУ, 2017. 1611с.

11. Загрекова Е. Н. Истоки и развитие российской медицинской терминологии: дис. ... канд. филол. наук: Саратов, 2008. 197 с.

12. Ботаника: терминологический словарь / сост. С. А. Москвитин. Краснодар: Куб ГАУ, 2017. 275 с.

13. Биология. Терминологический словарь: для поступающих в вузы / Р. Г. Заяц, В. Э. Бутвиловский, В. В. Давыдов. Минск: Выш. шк., 2013. 238 с.

14. Краткий словарь биологических терминов и понятий: учебное пособие для вузов / Н. В. Обухова, Н. Н. Шевлюк, Н. А. Сивожелзова; под ред. Н. Н. Шевлюка. 2-е изд., перераб. и доп. Оренбург: Издательский центр ОГАУ, 2011. 224 с.

15. Цвелёв Н. Н. Семейство губоцветные (Lamiaceae, или Labiatae) // Жизнь растений / под ред. А. Л. Тахтаджяна. М.: Просвещение, 1981. Т. 5. Ч. 2. 511 с.

16. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М.: Рус. яз., 2000. Т. 1. А–О. 1210 с.

17. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М.: Рус. яз., 2000. Т. 2. П–Я. 1088 с.

18. Биологический энциклопедический словарь / Гл. ред. М. С. Гиляров. М.: Сов. энцикл., 1986. 831 с.

19. Энциклопедический словарь медицинских терминов / Гл. ред. В. И. Покровский. 2. изд. М.: Медицина, 2001. 960 с.

20. Балалыкина Э. А., Николаев Г. А. Русское словообразование: Учебное пособие. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1985. 184 с.

21. Словарь современного русского литературного языка: В 17 т. М.–Л.: АН СССР, 1955. Т.4. Ж–З. 1364 стб.

22. Популярный биологический словарь / Н. Ф. Реймерс. М.: Наука, 1990. с. 544.

23. Словарь Академии Российской 1789–1794: В 6 т. СПб.: Имп. Ак. наук, 1790. Т. II. отъ Г. до З. 1200 стб.

24. Лотова Л. И., Нилова М. В., Рудько А. И. Словарь фитоанатомических терминов: учебное пособие. М.: Издательство ЛКИ, 2007. 12 с.

25. Колесов В. В. Мир человека в слове Древней Руси. Л.: Изд-во ЛГУ, 1986. 321 с.

26. Большая медицинская энциклопедия / Гл. редактор Н. А. Семашко. М.: Советская энциклопедия, Т. 9. 1929. 828 стлб.

27. Судебная медицина: учебник / под ред. Ю. И. Пиголкина. 3-е изд., перераб. и доп. М.: ГЭОТАР Медиа, 2012. 496 с

28. Самищенко С. С. Судебная медицина: учеб. для юрид. вузов. М.: Право и закон, 1998. 361 с.

29. Виноградов В. В. История слов. М.: Ин-т рус. яз. РАН, 1999. 1138 с.

References

1. Belyavskaya, E. G. (1987). *Semantika slova* [Semantics of the Word]. 128 p. Moscow, Vysshaya shkola. (In Russian)

2. Oshchepkova, T. V. (2014). *O terminologizatsii obshchepotrebitel'noi leksiki kak odnom iz sposobov terminoobrazovaniia v pod'yazyke germenetiki* [On Terminologisation of Common Vocabulary as One of the Ways of Term Formation in the Sublanguage of Hermeneutics]. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya*. No. 3 (4). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-terminologizatsii-o> (accessed: 28.03.2023). (In Russian)

3. Nasirova, V. N., Kirillova, T. S. (2016). *Status termina i obshchepotrebitel'naya leksika* [Term Status and Common Vocabulary]. *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk*. No. 4–6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/status-termina-i-obshchepotrebitel'naya-leksika> (accessed: 28.03.2023). (In Russian)

4. Artyushkin, O. V., Artyushkina, T. A. (2017). *Opreделение i vzaimosvyaz' bazovykh ponyatii, formiruushchikh strukturu i sostav leksiki sfer professional'noi deyatel'nosti* [Definition and Interrelation of Basic Concepts that Form the Structure and Composition of Vocabulary in Professional Activity Spheres]. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*, No. 4–2(70), pp. 60–63. (In Russian)

5. Gataullina, A. G. (2013). *Slova s kornem zhi(t') v spetsial'noi leksike* [Words with the Root жи(ть) in Special Vocabulary]. *Yazykovaya semantika i obraz mira: kollektivnaya monografiya*. Pod red. T. G. Bochinoi, pp. 21–34. Kazan, Kazan. un-t. (In Russian)

6. *Slovar' russkogo yazyka XI–XVII vekov* (1978) [Dictionary of the Russian Language of the 11th–17th Centuries]. Sost. N. B. Bakhilina, G. A. Bogatova i dr. Issue 5 (E–Zinutie). 392 p. Moscow, Nauka. (In Russian)

7. Kornilov, O. A. (2003). *Yazykovye kartiny mira kak proizvodnye natsional'nykh mentalitetov* [Language

Pictures of the World as Derivatives of National Mentalities]. 349 p. Moscow, CheRo. (In Russian)

8. Budanova, N. A. (2018). *Razvitie meditsinskoi terminologii v russkom literaturnom yazyke vtoroi poloviny XIX veka (na materiale nazvanii boleznei): dis. ... kand. filol. nauk* [Development of Medical Terminology in the Russian Literary Language of the Second Half of the 19th Century (based on the names of diseases): Ph.D. Thesis]. Tver, 230 p. (In Russian)

9. Agafonov, A. N. (2015). *Etimologiya i semantika nekotorykh meditsinskikh terminov* [Etymology and Semantics of Some Medical Terms]. Vestnik Smolenskoï gosudarstvennoï meditsinskoi akademii. Vol. 14, No. 3, pp. 97–102. (In Russian)

10. Khalatbari, S. (2017). *Etimologiya i semantika nekotorykh russkikh meditsinskikh terminov* [Etymology and Semantics of Some Russian Medical Terms]. Aktual'nye problemy sovremennoi meditsiny i farmatsii – 2017: sb. tezisov dokladov XXI Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. studentov i molodykh uchenykh (Minsk, 17–19 apreliya 2017 g.). Pod red. A. V. Sikorskogo, O. K. Doronoi. 1611 p. Minsk, BGMU. (In Russian)

11. Zagrekova, E. N. (2008). *Istoki i razvitie rossiiskoi meditsinskoi terminologii: dis. ... kand. filol. nauk* [Origins and Development of Russian Medical Terminology: Ph.D. Thesis]. Saratov, 197 p. (In Russian)

12. *Botanika: terminol. slovar'* (2017) [Botany: A Terminological Dictionary]. Sost. S. A. Moskvitin. 275 p. Krasnodar, Kub GAU. (In Russian)

13. *Biologiya. Terminologicheskii slovar': dlya postupyayushchikh v vuzy* (2013) [Biology. Terminological Dictionary: For Entrants to Universities]. R. G. Zaiats, V. E. Butvilovskii, V. V. Davydov. 238 p. Minsk, Vysshaya shkola. (In Russian)

14. *Kratkii slovar' biologicheskikh terminov i poniatii: uchebnoe posobie dlya vuzov* (2011) [Concise Dictionary of Biological Terms and Concepts: A Textbook for Universities]. N. V. Obukhova, N.N. Shevliuk, N. A. Sivozhelezova; pod red. N. N. Shevliuka. 224 p. 2. izd., pererab. i dop. Orenburg, izdatel'skii tsentr OGAU. (In Russian)

15. Tsvelev, N. N. (1981). *Semeistvo gubotsvetnye (Lamiaceae, или Labiatae)* [Spongecious Family]. Zhizn' rastenii. Pod red. A. L. Takhtadzhiana. T. 5, p. 2, 511 p. Moscow, Prosveshchenie. (In Russian)

16. Efremova, T. F. (2000). *Novyi slovar' russkogo yazyka. Tolkovo-slovoobrazovatel'nyi* [New Dictionary of the Russian Language. Explanatory and Word-Formative]. T. 1. A–O. 1210 p. Moscow, Rus. yaz. (In Russian)

17. Efremova, T. F. (2000). *Novyi slovar' russkogo yazyka. Tolkovo-slovoobrazovatel'nyi* [New Dictionary of the Russian Language. Explanatory and Word-Formative]. T. 1. P–Ya. 1088 p. Moscow, Rus. yaz. (In Russian)

18. *Biologicheskii entsiklopedicheskii slovar'* (1986) [Biological Encyclopaedic Dictionary]. Gl. red. M. S. Giliarov. 831 p. Moscow, Sov. entsikl. (In Russian)

19. *Entsiklopedicheskii slovar' meditsinskikh terminov* (2001) [Encyclopaedic Dictionary of Medical Terms]. Gl. red. V. I. Pokrovskii. 1591 p. 2 izd. Moscow, Meditsina. (In Russian)

20. Balalykina, E. A., Nikolaev, G. A. (1985). *Russkoe slovoobrazovanie: uchebnoe posobie* [Russian Word Formation: A Study Guide]. 184 p. Kazan, izd-vo Kazan. un-ta. (In Russian)

21. *Slovar' sovremennoego russkogo literaturnogo yazyka: V 17 t.* (1995) [Dictionary of the Modern Russian Literary Language: In 17 Vol.]. Vol. 4. Zh–Z. 1364 column. Moscow–Leningrad, AN SSSR. (In Russian)

22. *Populyarnyi biologicheskii slovar'* [Popular Biological Dictionary]. N. F. Reimers. 544 p. Moscow, Nauka. (In Russian)

23. *Slovar' Akademii Rossiiskoi 1789–1794: V 6 t.* (1790) [Dictionary of the Russian Academy 1789–1794: In 6 Vols.]. 1200 column. Vol. II. St Petersburg. (In Russian)

24. Lotova, L. I., Nilova, M. V., Rud'ko, A. I. (2007). *Slovar' fitoanatomicheskikh terminov: uchebnoe posobie* [Dictionary of Phytoanatomical Terms: A Textbook]. 12 p. Moscow, izdatel'stvo LKI. (In Russian)

25. Kolesov, V. V. (1986). *Mir cheloveka v slove Drevnei Rusi* [The World of Man in the Word of Ancient Russia]. 321 p. Leningrad, izd-vo LGU. (In Russian)

26. *Bol'shaya meditsinskaya entsiklopediya* (1929) [Big Medical Encyclopaedia] Gl. redaktor N. A. Semashko. Column 828. Vol. 9. Moscow, Sovetskaya entsiklopediya. (In Russian)

27. *Sudebnaya meditsina: uchebnik* (2012) [Forensic Medicine: A Textbook]. Pod red. Yu. I. Pigolkina. 3 izd. 496 p. Moscow, GEOTAR Media. (In Russian)

28. Samishchenko, S. S. (1998). *Sudebnaya meditsina: ucheb. dlya yurid. vuzov* [Forensic Medicine: A Textbook for Law Schools]. 361 p. Moscow, Pravo i zakon. (In Russian)

29. Vinogradov, V. V. (1999). *Istoriya slov* [The History of Words]. 1138 p. Moscow, In-t rus. yaz. RAN. (In Russian)

The article was submitted on 19.01.2024

Поступила в редакцию 19.01.2024

Гатауллина Алсу Гайсовна,
кандидат филологических наук,
доцент,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
mullagalieva@yandex.ru

Gataullina Alsu Gaisovna,
Ph.D. in Philology,
Associate Professor,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
mullagalieva@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ОЦЕНКИ СЛОЖНОСТИ УЧЕБНЫХ ТЕКСТОВ ДЛЯ ШКОЛЬНИКОВ

© Максим Донцов

ASSESSMENT FEATURES FOR COMPLEXITY OF EDUCATIONAL TEXTS FOR SCHOOLCHILDREN

Maksim Dontsov

It is extremely important to choose an appropriate material for the students learning a foreign language. Hence the issues of studying the complexity of academic texts, their readability and their compliance with the level of language proficiency is of outmost importance. At this point, one can note the inevitable interconnection between linguistics and teaching methods. An educational text is a special type of secondary text that has a number of important functions, among which, first of all, there are informative, cognitive and cultural-logical ones. This type of text both contains new information and has an educational and developmental effect on students.

The difficulty of text as well as its readability and complexity are crucial for text understanding. The evaluation of academic texts difficulty is closely connected with consideration of other characteristics. However, there are no widely accepted definitions of such concepts as “difficulty”, “complexity” and “readability” in contemporary linguistics. They are unreasonably used as synonymic notions. That is why the purpose of this article is to more clearly distinguish between these characteristics of the text. The features of complexity assessment of educational texts are revealed on the basis of their key characteristics.

The study of educational texts’ complexity was conducted by using secondary school textbooks on physics. The text analysis was performed with the help of the automated analyzer Rulingva. This study demonstrates the capabilities of this program and presents the results of the analysis, which suggest that the use of Rulingva analyzer could be beneficial not only for linguists, but also for educators, measurement and control materials developers and those preparing for state exams in various academic disciplines.

Keywords: features of assessment, text difficulty, background knowledge, communication, quantitative parameters of the text

Вопрос исследования сложности учебных текстов, определения их читабельности и соответствия текстов уровню владения языком в последнее время всё чаще рассматривается с точки его образовательного значения в преподавании школьных дисциплин, так как крайне важно правильно подобрать материал, необходимый для обучения учащихся. В данном случае необходимо отметить, что при исследовании этой проблемы происходит взаимодействие лингвистики, с одной стороны, и методики обучения – с другой. Учебный текст представляет собой особый вид вторичного текста, который обладает рядом важных функций, среди которых, прежде всего, выделяют информативную, когнитивную и культурологическую. Учебный текст несёт в себе не только новую информацию, но и оказывает воспитательное и развивающее воздействие на учащихся.

Любой текст обладает множеством характеристик, непосредственно связанных с пониманием прочитанного текста. Лингвисты к таким характеристикам относят трудность, читабельность и сложность текста. Особенности оценки сложности учебных текстов связаны именно с этими базовыми характеристиками. Обращаясь к исследованиям данных лингвистических феноменов, стоит отметить, что в науке до сих пор нет чёткого разграничения каждого из этих трёх понятий. Часто среди учёных происходит их смешение. Именно поэтому целью данного исследования является представление подходов в разграничении данных характеристик текста. Особенности оценки сложности учебных текстов выявляются именно на основе этих ключевых характеристик.

Исследование сложности учебных текстов было произведено нами на примере учебников физики для средней школы. Анализ текста был выполнен с помощью автоматического анализатора Rulingva. В данном исследовании показана работа данной программы и представлены результаты анализа, которые позволяют сделать вывод о том, что использование анализатора Rulingva может быть полезно не только учёным-лингвистам, но и учителям, разработчикам КИМ для государственных экзаменов по любой учебной дисциплине.

Ключевые слова: особенности оценки, трудность текста, фоновые знания, коммуникация, количественные параметры текста

Для цитирования: Донцов М. Особенности оценки сложности учебных текстов для школьников // Филология и культура. Philology and Culture. 2024. № 1 (75). С. 17–23. DOI: 10.26907/2782-4756-2024-75-1-17-23

Существует ряд характеристик текста, которые непосредственно влияют на то, насколько он будет понятен и удобен для чтения. На сегодняшний день описаны множество определений таких лингвистических терминов, как «сложность», «трудность», «читабельность», «понятность» [1, с. 167]. Рассмотрим подробнее каждую из этих характеристик текста.

Говоря о читабельности текста, стоит сказать, что это одна из тех характеристик, которую более или менее чётко можно определить, рассчитывать. За основу при определении читабельности текста берётся формула Флеша-Кинкейда [2, с. 40]. Данная формула выглядит следующим образом:

$$ФК = (0,39 \times СДП) + (11,8 \times СКС) - 15,59$$

В этой формуле СДП – это отношение общего количества слов к общему количеству предложений в тексте, а СКС – это отношение общего количества слогов к общему количеству слов в тексте. С помощью данной формулы можно определить, какой уровень образованности будет необходим читателю, чтобы прочесть и понять изучаемый текст. Результаты оцениваются на основании индекса читабельности. Индекс читабельности текста – это показатель, который находится в пределах от 0 до 100. Если этот показатель находится в нижних границах, то это свидетельствует о высокой сложности восприятия текста, а если в верхних границах – то о высокой читабельности и понятности текста. В российской науке данной проблемой занималась И. В. Оборнева [3]. Целью её исследований была адаптация формулы Флеша-Кинкейда для русских текстов. Анализ проводился как для художественных текстов, так и для учебных. В результате на основании сравнительного анализа длины слов были выявлены определённые отличия для текстов на русском языке и описаны новые адаптированные формулы. Таким образом, для русских текстов предпочтительно применять формулу И. В. Оборневой: $ЧР (X) = (0,5 \times СДП) + (8,4 \times СКС) - 15,59$ для художественных текстов; $ЧР (A) = (206,836 - (1,52 \times СДП) - (65,14 \times СКС))$ для учебных (академических) текстов. Полученные по данной формуле показатели позволяют выявить особенность, которая выражается в уровне способности понять читаемый текст.

Трудность текста является ещё одной важной характеристикой текста. При определении трудности текста учёные, как правило, исходят из индивидуальных особенностей читателя [4]. То есть трудность напрямую зависит от таких явлений, как фоновые знания, уровень образованности читателя, словарный запас его и другие. Фоновые знания представляют собой те знания, формирование которых происходит у реципиента текста, то есть у читателя, в результате определённых факторов. К таким факторам можно отнести исторические, социальные, общественно-политические и другие. Коммуникация, а в нашем случае процесс чтения текста, считается достигнутой, только тогда, когда читатель обладает следующими компетенциями: языковой, предметной и когнитивной. В этих компетенциях закреплён опыт читателя, полученный им в процессе коммуникации с другими участниками социума, а именно его вербальный, перцептивный и концептуальный аспекты [5, с. 75]. При определении трудности текста необходимо учитывать особенности обучаемого (обучаемых), исходить из того, для кого предназначен этот текст; отсюда, соответственно, и можно определить, какова трудность конкретного текста.

Остановимся подробнее на ещё одной характеристике текста – понятность текста. Советские учёные Я. А. Микк и М. С. Мацковский в 1980-е годы впервые применяют в своих работах такое определение, как «понятность текста» [6], [7]. «Понятность текста» вычисляется с помощью методов математической статистики, а также с применением количественных параметров. Этими параметрами являются: количество слов в предложении, количество знакомых читателю слов в тексте, а также абстрактность используемой в читаемом тексте лексики. Для того чтобы определить, какие слова можно считать знакомыми, проводится опрос среди читателей текста. Читатели оценивают все слова в прочитанном ими тексте по шкале 0 до 5, где 0 – это неизвестное им слово, а 5 – очень хорошо знакомое слово. Индекс абстрактности также может свидетельствовать об уровне сложности читаемого текста. Количество абстрактной лексики по отношению к конкретной определяет абстрактность используемой лексики в тексте. Чем больше в тексте абстрактных слов, тем труднее текст.

В вопросе определения уровня сложности особую роль выполняют количественные параметры. Одним из таких параметров, помогающих определить сложность текста, является показатель лексического разнообразия, который рассчитывается по следующей формуле:

$$TTR = \text{word types} / \text{word tokens}$$

В данной формуле количество уникальных слов «word types» делится на количество слов в тексте «word tokens». Данный индекс показывает результаты в диапазоне от 0 до 1. Если показатель TTR приближается к 0, то это говорит о том, что слова в тексте почти не повторяются, если близится к 1, – то почти все слова одинаковые.

Таким образом, продолжая изучение вопроса сложности учебных текстов, стоит сказать, что ряд последних исследований показывает, что учебные тексты, предъявляемые ученикам, всё чаще не соответствуют их языковым, возрастным и психофизическим особенностям, то есть это тексты, которые учащимся трудно понять [8]. Необходимо подчеркнуть, что тексты должны быть соразмерены по сложности с уровнем коммуникативной компетенции учащихся, они не должны быть ни слишком трудными, ни очень лёгкими. Очевидно, что такое несоответствие может быть связано с падением коммуникативного уровня современных подростков, что вызвано, прежде всего, бурным развитием цифровых технологий. Также тексты должны быть составлены таким образом, чтобы быть понятными различным категориям учащихся одной группы, класса, так как контингент обычно бывает очень разноплановый, то есть учащиеся имеют разный уровень читательской грамотности. На сегодняшний день в ряде стран мира присутствует тенденция, когда учащиеся изучают разные варианты текстов одной и той же темы, составленные с учётом их особенностей в понимании и восприятии читаемого текста. Эта тенденция реализуется в предоставлении учащимся по более сложным темам разных по трудности вариантов учебных текстов. Таким образом, проявляется индивидуальный подход к каждому обучаемому, что позволяет ему развиваться в своём темпе и иметь успехи в учёбе. Владение речевой компетенцией, а в данном случае умением чтения, неразрывно связано и с языковыми навыками (лексическими, грамматическими, орфографическими, фонетическими), и социокультурной компетенцией учащихся.

Большое значение имеет учебный материал, на основе которого происходит овладение коммуникативной компетенцией учащихся. Его под-

бор и анализ сложности также очень важны, так как от этого непосредственно зависит уровень понимания прочитанного текста. Нами проводится исследование по определению сложности текста, связанной с его восприятием и пониманием. Результаты нашего исследования изложены в статье «Инструменты измерения и оценки сложности учебных текстов» [9]. Для обработки текстов нами используется специальная программа-анализатор текстов RuLingva, которая разрабатывается в Казанском федеральном университете, в научно-исследовательской лаборатории «Текстовая аналитика». Данная программа способна произвести полный анализ текста с определением его сложности, читабельности, подсчитать количество слов, предложений, дать всю необходимую для исследования информацию.

На примере учебного текста можно посмотреть, как функционирует данная программа и как она помогает определить сложность текста. Отметим, что определение сложности текста играет важную роль по любому учебному предмету, преподаваемому в школе. Для анализа нами взят учебник физики 7 класса автора Н. С. Пурышевой [10]. Для более точного анализа учебного текста нами была проведена предварительная работа, в результате которой были удалены элементы, препятствующие более точному расчёту, такие как лишние пунктуационные знаки внутри предложений. В результате общий объём текста составил 26802 слова. Исходя из данного объёма, учебник был поделён на 15 приблизительно равных отрывков длиной в 1000 слов. После этого отрывки были проанализированы программой-анализатором. Автоматический анализатор Rulingva способен произвести анализ текста по большому количеству параметров, но наиболее базовыми являются следующие параметры:

- Количество слов (Tokens)
- Количество уникальных слов (Types)
- Количество слогов
- Количество предложений
- Ср. количество слов в предложении
- Ср. количество слогов в слове
- Средний ранг
- Частотность (по словарю Шарова)
- Индекс ФК
- Индекс абстрактности
- TTR

Итак, на рисунках 1 и 2 представлен результат анализа программой одного случайно выбранного отрывка из данного учебника.

#	Параметр	Значение
1	Количество слов (Tokens)	990
2	Количество уникальных лемм (Types)	372
3	Количество слогов	2226
4	Количество предложений	65
5	GENERAL POS / SENTENCES ratio	11,88
6	Ср. количество слов в предложении	15,23
7	Ср. количество слогов в слове	2,25
8	Ср. количество символов в слове	5,43737
9	Существительных	375
10	Ср. кол-во существительных на предложение	5,77
11	Глаголов	132
12	Ср. кол-во глаголов на предложение	2,03
13	Прилагательных	97
14	Ср. кол-во прилагательных на предложение	1,49
15	Наречий	58
16	Местоимений	54
17	Имен числительных	56
18	Средний ранг	6131,78

Рисунок 1 – Результаты анализа отрывка № 5 текста учебника физики [10]

19	Частотность (по словарю Шарова)	215,68
20	Индекс ФК (мод) SIS	6,46
21	Индекс ФК (О)	10,91
22	Индекс абстрактности	2,42
23	Local noun overlap	0,54
24	Global noun overlap	0,14
25	Local argument overlap	0,97
26	Global argument overlap	0,31
27	RR	0,01
28	TTR	0,38
29	TTRavg	0,38
30		
31	Именительный падеж (СУЩ)	73
32	Родительный падеж (СУЩ)	116
33	Дательный падеж (СУЩ)	18
34	Винительный падеж (СУЩ)	69
35	Творительный падеж (СУЩ)	26
36	Предложный падеж (СУЩ)	45
37	Настоящее время (ГЛ)	66

Рисунок 2 – Результаты анализа отрывка №5 текста учебника физики [10]

Как видно из рисунков, программа рассчитывает множество количественных параметров. Часть из этих параметров нас интересует с точки зрения показателя сложности и читабельности текста. Так, например, на рисунке 2 видно, что показатель TTR равен 0,38. Это показатель лексического разнообразия, и в данном случае он

свидетельствует о среднем уровне разнообразия текста, что, в свою очередь, доказывает, что этот текст весьма приемлем для понимания. Средние показатели TTR колеблются от 0,35 до 0,55. Учебники физики, математики и информатики обычно менее разнообразны. Они имеют индекс лексического разнообразия в диапазоне от 0,31

до 0,45, что подтверждается и в данном случае с учебником физики за 7 класс. Высокие показатели обычно свойственны учебникам по литературе и русскому языку, так как они более разнообразны по лексике и содержат значительно меньше повторений. Показатели TTR обычно располагаются в диапазоне от 0,4 до 0,6. Также нас интересует такой показатель, как Индекс ФК (Индекс Флеша-Кинкейда). В данном случае он равен 6,46, что свидетельствует о том, что уровень читабельности соответствует уровню учащихся 6-7 классов. Данный индекс вполне чётко коррелирует с уровнями школьного обучения. Уровень читабельности связан и с Индексом абстрактности, который также находится в пределах допустимых значений. Абстрактность определяется с

помощью опросника читателя по шкале конкретности-абстрактности. Ещё один показатель, влияющий напрямую на сложность текста, – это частотность. Если в тексте содержится много одинаковых, однокоренных слов, то, безусловно, его можно назвать лёгким для чтения. Индекс частотности слов зафиксирован в словаре С. А. Шарова [11]. В данном случае индекс частотности равен 215,68. Этот показатель свидетельствует о том, что лексика текста содержит частотные слова в достаточном объёме, чтобы понимать текст, но тем не менее текст содержит достаточное количество и незнакомых читателю слов. Таким образом нами проводился анализ каждого из 15 отрывков. Результаты представлены на рисунке 3.

	Учебник физики, 7 класс, Пурышева Н.С.									
	Отрывок 1	Отрывок 2	Отрывок 3	Отрывок 4	Отрывок 5	Отрывок 6	Отрывок 7	Отрывок 8	Отрывок 9	Отрывок 10
Количество слов (Tokens)	1020	1024	1016	1007	1031	1023	1004	1006	1020	1001
Количество уникальных слов	609	604	470	529	568	566	553	524	464	513
Количество слогов	2592	2754	2437	2131	2307	2341	2484	2224	2632	2328
Количество предложений	93	82	77	81	78	77	81	77	81	95
GENERAL POS / SENTENCES	8,43	9,89	9,83	9,67	10,14	10,04	9,3	9,75	9,54	7,8
Ср. количество слов в предложении	10,97	12,49	13,19	12,43	13,22	13,29	12,4	13,06	12,59	10,54
Ср. количество слогов в слове	2,54	2,69	2,4	2,12	2,24	2,29	2,47	2,21	2,58	2,33
Средний ранг	8 026,64	7 158,36	8 821,91	9 571,5	9 428,09	8 868,34	9 135,22	8 516,64	8 208,4	8 798,65
Частотность (по словарю Шарова)	197,74	171,46	171,14	139,94	164,39	155,38	162,87	177,38	124,59	151,76
Индекс ФК (мод) SIS	6,62	8,02	6,6	4,69	5,68	5,99	6,74	5,47	7,43	5,22
Индекс ФК (O)	11,24	13,25	11,16	8,4	9,82	10,28	11,39	9,51	12,38	9,21
Индекс абстрактности	2,64	2,69	2,94	2,61	2,76	2,58	2,49	2,44	2,61	2,69
Local noun overlap	0,27	0,33	0,51	0,46	0,34	0,42	0,54	0,62	0,6	0,69
Global noun overlap	0,08	0,08	0,22	0,13	0,11	0,12	0,22	0,16	0,22	0,08
Local argument overlap	0,62	0,77	0,79	0,91	0,81	0,96	1,12	1,06	1,16	1,1
Global argument overlap	0,18	0,21	0,38	0,29	0,27	0,26	0,37	0,34	0,49	0,19
RR	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01	0,01
TTR	0,6	0,59	0,46	0,52	0,55	0,55	0,55	0,52	0,45	0,51

Рисунок 3 – Результаты анализа отрывков текста из учебника физики [10]

На основании данной таблицы можно сделать вывод, что анализируемые выше показатели находятся примерно в одном диапазоне, что свидетельствует о том, что весь текст учебника соответствует уровню 7 класса и у учащихся не должно возникнуть серьезных трудностей с пониманием данного текста. Колебания могут возникать из-за разной длины отрывков. Таким образом, мы видим, что программа RuLingva представляет собой удобный инструмент для анализа текста и определения основных параметров, по которым можно судить о сложности текста и о его соответствии уровню учащихся. Стоит отметить также, что отбор учебных текстов крайне важен с точки зрения его сложности и читабельности, а тщательный анализ текстов предоставляет возможность подобрать текст, наиболее понятный для учащихся и имеющий необходимый уровень читабельности для определенного класса учащихся. Подобные соответствия текстов учебников и уровня обучения учащихся выявляются не всегда. Часто учебные тексты, тексты экзаменационных материалов бывают написаны более сложным языком и вызывают трудности у

учащихся в их понимании. Таким образом, программа Rulingva позволяет определить сложность текста и соответствие его сложности уровню знаний и читательской грамотности обучающихся. Данная программа может быть полезна учителям, разработчикам КИМ (контрольно-измерительных материалов) и применима для учебного текста по любому школьному предмету.

На сегодняшний день продолжают развиваться работы в данной области, которые непосредственно могут повлиять на содержание текстов будущих учебников, а также экзаменационных материалов. Результаты исследований последовательно приводят к улучшению и совершенствованию программы-анализатора. На сегодняшний день более точные расчёты анализатор проводит с учебными текстами для начальной школы. Составлены частотные списки по учебным текстам для начальной школы, приведены списки терминов, созданы тесты для определения вербального интеллекта и функциональной грамотности. Выражаем надежду, что в ближайшее время будет доработан корпус по учебникам для средней

школы, что существенно улучшит работу программы.

Подводя итог нашему исследованию, отметим, что особенности оценки сложности учебных текстов для школьников непосредственно связаны с их базовыми характеристиками. Перспектива исследования определяется необходимостью проведения дальнейших исследований особенностей оценки сложности текста, а именно параметров и ключевых характеристик учебных текстов и выявления их диапазона.

Список источников

1. Казачкова М. Б. Эkleктика институционального дискурса: норма или нарушение? / М. Б. Казачкова, М. И. Солнышкина, Т. Е. Калинкина // Филологические науки: вопросы теории и практики. 2015. № 12-1. С. 164–168.
2. Kincaid J. P. Derivation of new readability formulas (Automated Readability Index, Fog Count and Flesch Reading Ease Formula) for navy enlisted personnel / J.P. Kincaid, R.P. Fishburne, R.L.Rogers, B.S. Chissom // Naval technical training command. Memphis, TN: Naval Air Station. 1975. 40 p.
3. Оборнева И. В. Автоматизированная оценка сложности учебных текстов на основе статистических параметров: дис. ... канд. пед. наук: Москва, 2006. 165 с.
4. Розенберг Н. М. Использование научной терминологии в школьных учебниках // Проблемы школьного учебника: сб. науч. тр. М.: Просвещение, 1978. Вып. 6. С. 73–84.
5. Сохор А. М. Сравнительный анализ учебных текстов (на материале учебников физики) // Проблемы школьного учебника: сб. науч. тр. М.: Просвещение, 1975. Вып. 3. С. 104–117.
6. Мацковский М. С. Проблемы читабельности печатного материала // Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации) / отв. ред. Т. М. Дридзе, А.А. Леонтьев. М.: Наука, 1976. С. 126–142.
7. Микк Я. А. Оптимизация сложности учебного текста: в помощь авторам и редакторам. М.: Просвещение, 1981. 119 с.
8. Солнышкина М. И. Инструменты оценки сложности текста: современная парадигма / М. И. Солнышкина, Э. В. Гафиятова, М. Б. Казачкова // Научное наследие Е. И. Пассова в контексте развития иноязычного образования: Материалы Международной научной конференции, посвящённой 90-летию со дня рождения Е. И. Пассова, Липецк, 01–02 декабря 2020 года / Под общей редакцией В. Б. Царьковой, А. А. Люлюшина. Липецк: Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2020. С. 251–263.
9. Донцов М. А. Инструменты измерения и оценки сложности учебных текстов // Современный французский язык и инновационные технологии его преподавания: Сб. материалов VII Международного

научного семинара (Казань 30-31 марта 2023 года) / под ред. В. Н. Васильевой. Казань: Издательство Казанского университета, 2023. С. 28–33.

10. Пурешева Н. С. Физика. 7 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений / Н. С. Пурешева, Н. Е. Важеевская. 2-е изд., стереотип. М.: Дрофа, 2013. 222 с.

11. Ляшевская О. Н., Шаров С. А. Частотный словарь современного русского языка (на материалах Национального корпуса русского языка). М.: Азбуковник, 2009, 1087 с.

References

1. Kazachkova, M. B., Solnyshkina M. I., Kalinkina T. E. (2015). *Eklektika institutsional'nogo diskursa: norma ili narushenie?* [The Eclecticism of Institutional Discourse: Standard or Violation?]. *Filologicheskie nauki: voprosy teorii i praktiki*. Pp. 164–168. (In Russian)
2. Kincaid, J. P., Fishburne R. P., Rogers R. L., Chissom, B. S. (1975). *Derivation of new readability formulas (Automated Readability Index, Fog Count and Flesch Reading Ease Formula) for navy enlisted personnel*. Naval technical training command. 40 p. Memphis, TN, Naval Air Station. (In English)
3. Osborne, I. V. (2006). *Avtomatizirovannaya otsenka slozhnosti uchebnykh tekstov na osnove statisticheskikh parametrov: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02* [Automated Assessment of the Complexity of Educational Texts Based on Statistical Parameters: Ph.D. Thesis]. 165 p. Moscow. (In Russian)
4. Rozenberg, N. M. (1978). *Ispol'zovanie nauchnoi terminologii v shkol'nykh uchebnikakh* [Use of Scientific Terminology in School Textbooks]. Pp. 73–84. Moscow. *Problemy shkol'nogo uchebnika: sb. nauch. tr.* (In Russian)
5. Sokhor, A. M. (1975). *Sravnitel'nyi analiz uchebnykh tekstov (na materiale uchebnikov fiziki)* [Comparative Analysis of Educational Texts (based on physics textbooks)]. Pp. 104–117. Moscow. *Problemy shkol'nogo uchebnika: sb. nauch. tr.* (In Russian)
6. Matskovskii, M. S. (1976). *Problemy chitabel'nosti pechatnogo materiala* [Problems of Readability of Printed Material]. Pp. 126–142. Moscow. *Smyslovoe vospriyatie rechevogo soobshcheniya (v usloviyakh massovoi kommunikatsii)*. *Otv. red. T. M. Dridze, A. A. Leont'ev.* (In Russian)
7. Mikk, Ya. A. (1981). *Optimizatsiya slozhnosti uchebnogo teksta: v pomoshch' avtoram i redaktoram* [Optimization of the Educational Text Complexity: Assisting Authors and Editors]. 119 p. Moscow. *Prosveshchenie.* (In Russian)
8. Solnyshkina, M. I., Gafiyatova, E. V., Kazachkova, M. B. (2020). *Instrumenty otsenki slozhnosti teksta: sovremennaya paradigma* [Tools for Assessing Text Complexity: A Modern Paradigm]. Pp. 251–263. Liptsk. *Materialy Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii.* (In Russian)
9. Dontsov, M. A. (2023). *Instrumenty izmereniia i otsenki slozhnosti uchebnykh tekstov* [Tools for Measuring and Evaluating the Complexity of Educational Texts].

Рр. 28–33. Kazan. Izdatel'stvo Kazanskogo universiteta. (In Russian)

10. Puryшева, N. S., Vazheevskaya, N. E. (2013). *Fizika. 7 kl.: ucheb, dlya obshcheobrazovat. uchrezhdenii* [Physics. Grade 7: A Textbook, for General Educational Institutions]. 222 p. Moscow. Drofa. (In Russian)

11. Lyashevskaya, O. N. Sharov, S. A. (2009). *Chastotnyi slovar' sovremennogo russkogo yazyka (na materialakh Natsional'nogo korpusa russkogo yazyka)* [Frequency Dictionary of the Modern Russian Language (based on the National Corpus of the Russian Language)]. 1087 p. Moscow. Azbukovnik. (In Russian)

The article was submitted on 04.03.2024

Поступила в редакцию 04.03.2024

Донцов Максим Андреевич,
аспирант,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
maksimdontzoff@yandex.ru

Dontsov Maksim Andreevich,
graduate student,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
maksimdontzoff@yandex.ru

УДК 821.161.1

DOI: 10.26907/2782-4756-2024-75-1-24-27

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ГЛАГОЛОВ ДИСТРИБУТИВНОЙ НЕОДНОКРАТНОСТИ В ПРОИЗВЕДЕНИИ И. А. БУНИНА «ТЕМНЫЕ АЛЛЕИ»

© Лу Пин

FUNCTIONAL CHARACTERISTICS OF DISTRIBUTIVE REPETITION VERBS IN THE WORK “DARK ALLEYS” BY IVAN BUNIN

Lu Ping

The article describes function specifics of distributive repetition verbs in the work “Dark Alleys” by Ivan Bunin. The author analyzes both the paradigmatic and syntagmatic characteristics of verbs in a certain context, which makes it possible to identify both the vocabulary changes under the influence of context, various kinds of meaning increments and the idiosyncrasies of the writer. The purpose of the work is to investigate the functions of distributive repetition verbs with the prefixes *rac/ras-*, *pere-*, *s-* taking into account both individual characteristics and the specifics of the verb class to establish the specifics of the author’s idiosyncrasy. The article concludes that the semantics of the verbs with the considered prefixes determines their linguistic behavior in a particular text. We have established that the verb word multiplicity is motivated both by the type of the verb and its communicative rank and taxonomic class. The major feature of our research is that we consider distributive repetition verbs in a certain context, revealing their textual characteristics and their role in revealing the author’s intention. We use the descriptive method in our research, focusing on the contextual analysis of distributive repetition verbs. In addition, in the process of our research into the functional-semantic field of distributive repetition, we used the functional-semantic and stylistic methods of analysis, considering the functions of plurality verbs at different language levels.

Keywords: literary text, verb, distributive repetition, means of expression

В статье дано описание специфики функционирования глаголов дистрибутивной неоднократности в произведении И. А. Бунина «Темные аллеи». Автор анализирует парадигматические и синтагматические характеристики глаголов в определенном контексте, которые позволяют выявить как изменение словарного значения под влиянием контекста, разного рода приращения смысла, так и особенности идиостиля писателя. Цель работы – исследовать функционирование глаголов дистрибутивной неоднократности с приставками *раз-* / *рас-*, *с-*, *пере-* с учетом индивидуальных характеристик и специфики класса глаголов для установления специфики идиостиля автора. Выявлено, что семантика глаголов с рассматриваемыми приставками обуславливает их языковое поведение в конкретном тексте. Установлено, что многократность глагольного слова мотивирована как видом глагола, так и коммуникативным рангом и таксономическим классом. Особенность нашего исследования состоит в том, что автор рассматривает глаголы дистрибутивной неоднократности в определенном контексте, выявляя текстовую характеристику данных глаголов, их роль в раскрытии авторского замысла. Основной метод исследования – описательный, ориентированный на контекстный анализ глаголов дистрибутивной неоднократности. Кроме того, в процессе исследования функционально-семантического поля дистрибутивной неоднократности автор применял функционально-семантический и стилистический методы анализа, рассматривая функционирование глаголов множественности на разных языковых уровнях.

Ключевые слова: художественный текст, глагол, специфика функционирования, дистрибутивная неоднократность, средства выражения

Для цитирования: Лу Пин. Функциональная характеристика глаголов дистрибутивной неоднократности в произведении И. А. Бунина «Темные аллеи» // Филология и культура. Philology and Culture. 2024. № 1 (75). С. 24–27. DOI: 10.26907/2782-4756-2024-75-1-24-27

Произведения И. А. Бунина неоднократно привлекали внимание как литературоведов, так и лингвистов. Язык текстов автора подробно рассмотрен с фонетической, лексической, словообразовательной точек зрения, однако специфика функционирования глагольного слова осталась практически вне поля зрения ученых-лингвистов, хотя именно глагол формирует определенную ситуацию, объединяя вокруг себя другие члены предложения. В фокусе нашего внимания находятся глаголы дистрибутивной неоднородности, функционирующие в художественном тексте, что позволяет по-новому взглянуть на их роль в формировании авторской интенции.

В работах лингвистов (А. В. Бондарко, Ю. С. Маслова, М. А. Щелякина, В. С. Храковского и др.) дистрибутивная неоднородность рассматривается как один из семантических типов категории кратности, она фиксирует множество одинаковых, повторяющихся ситуаций, которые происходят «монотемпорально, то есть занимают один период времени» [1, с. 139]. Дистрибутивная неоднородность, или множественность, подробно исследована и описана, поскольку в русском языке существуют специальные морфологические средства ее выражения, выделены и классифицированы группы префиксальных глаголов. Однако практически нет работ, в которых бы учитывались лексические и синтаксические средства, актуализирующие значение дистрибутивной неоднородности в художественном тексте. Опираясь на термин «полиситуативность», предложенный Н. Б. Лебедевой [2, с. 36], мы рассматриваем глагол со значением дистрибутивной неоднородности как полиситуативный, включающий в себя эксплицитные и имплицитные компоненты, координирующие с базовым глаголом.

В данной статье мы описываем несколько префиксальных глаголов, выражающих «свернутую» ситуацию, которая может быть расшифрована путем анализа контекстных лексических и грамматических актуализаторов. Функционально-семантическое поле дистрибутивной неоднородности координируется с полем темпоральности, модальности, персональности, вследствие чего мы рассматриваем разноуровневые единицы, скоординированные с видом и временем глагола в зависимости от целевой установки автора.

Первую группу составляют глаголы с приставками *раз-* / *рас-*, активно используемые в тексте произведения: *разогнать*, *разогреть*, *развести*, *распугать*, *разойтись*, *расходиться*, *разъезжаться* и т. п. Такие глаголы участвуют в текстообразовании в качестве ядра дистрибутивной ситуации, включающей в себя квантитатив *все* и обстоятельство *во все (разные) стороны*. Местоимение *все* указывает на дискретное множество, при этом важно, что данное множество идентифицируется

автором как множество, которое состоит из одного или группы субъектов, часто выражающихся собирательными существительными.

Наиболее частотными являются глаголы с приставкой *раз-* / *рас-*, передающей несколько семантических значений, скоординированных с семантикой движения, интегральным значением данной группы является значение «в разные места, разные стороны». Например, глагол *распугать* – «напугав, разогнать» [3, с. 662], выражающий семантику побуждения к действию: ... *прыгнула на нос лодки, распугав лягушек, со всех сторон зашлепавших в воду* [4, с. 67] (здесь и далее разрядка наша – Л. П.). Семантика дистрибутивности эксплицитно поддерживается обстоятельством *со всех сторон*.

Глагол *разогнать* многозначный, в словарях фиксируется до четырех значений данного глагола. В исследуемом нами тексте данный глагол используется при описании природных явлений в значении «гоня, заставить разойтись» [3, с. 652]: *Но ветер не разгонял тумана, напротив, нагонял все гуще его холодный, темно-сизый дым...* [4, с. 133]. Оппозиция глаголов *разгонять* / *нагонять* поддерживается семантикой вводного слова *напротив*, то есть вопреки ожидаемому.

В следующую группу мы относим возвратные глаголы: *разбежаться*, *разойтись*, *расходиться*, *разъезжаться* и т. п. Семантика обобщенности, то, что это действие совершают все без исключения, как правило, подчеркивается определительным местоимением *все* со значением неопределенного количества участников. Интегральной для всех подобных глаголов является семантика «о многих, нескольких», сравните: *разбежаться* – «бегом направиться в разные стороны (о многих, нескольких)» [5, с. 1059]; *разойтись* – «о многих, многом, о сплошной массе, уйти в разные стороны, рассеяться» [3, с. 668]; *разъезжаться* – «о многих: уехать в разные стороны; уехать друг от друга, перестать жить вместе» [Там же]. Дистрибутивные значения данных глаголов могут существенно различаться, поскольку все эти глаголы многозначные, имеющие от четырех до шести значений.

С помощью дистрибутивных глаголов обозначаются процессы расхождения в разные стороны, которые не фиксируются и не контролируются: *А потом даже довольна была, что все разошлись...* [4, с. 203]; *Все разошлись и легли рано...* [5, с. 122]. Они могут использоваться в оппозиции *все/я*, где неопределенное *все* конкретизируется указанием на конкретные лица: ... *прислуга тоже разошлась, одна я оказалась терпелива и верна тебе* [4, с. 200]. Обстоятельственная лексема *в разные стороны* мо-

жет содержать указание на определенное место: ... и все расходились по своим спальным горницам [Там же, с. 20]; Все разъезжаются – кто в Кисловодск, кто за границу. [Там же, с. 264].

Семантика дистрибутивности нивелируется, если речь идет о единственном производителе действия (лице), ср.: ... когда она, мягко и легко разбежавшись к ним в своих разноцветных чунках, вдруг садилась перед ними на корточки... [Там же, с. 73]. В данном примере глагол *разбежаться* выражает словарное значение «при беге набрать большую скорость» [5, с. 1059]. Но когда речь идет о неодушевленном производителе действия, глагол выражает дистрибутивное значение: В лесах... расходился ... душистый туман... [4, с. 17]. Глагол *расходиться* в данном предложении воспродушевляет динамическое движение тумана, распространяющегося во всех направлениях.

В отдельную группу мы относим глагол *расспрашивать*, имеющий значение «задать кому-л. ряд вопросов с целью узнать, выяснить что-л.» [5, с. 1097], поэтому, как правило, данный глагол координируется с вопросительными предложениями: ...кто вы такая? откуда? замужняя или нет? Так расспрашивал он и вчера... [4, с. 102]; ... я стал расспрашивать, от кого и что она слышала про меня ... [Там же, с. 41]; или используется в диалогической речи: ... стал расспрашивать: – Что ж ты это одна? ... [Там же, с. 280].

Глагол имплицитно содержит информацию *расспрашивать кого-либо о ком-либо или о чем-либо*, которая может использоваться в тексте, и если она логически выделяется, то становится логическим центром высказывания: *Odette мне сказала, что вы расспрашивали ее обо мне...* [Там же, с. 325]. В данном случае любопытство героя мотивируется любознательностью, то есть стремлением узнать что-то новое о персонаже рассказа.

Глагол *расспрашивать* может использоваться в форме исторического настоящего времени: ... и все расспрашивает о Париже... [Там же, с. 170] для передачи легкой и приятной атмосферы общения между персонажами.

Следующую группу образуют глаголы с приставкой *с-*, значение которых противоположно значению глаголов с приставкой *раз-* / *рас-*, поскольку они обозначают движение субъекта с разных сторон, места или направление в одну центральную точку, однако основным значением этих глаголов также является «о многих, многом», то есть формула, по которой они строятся, предполагает включение множественного субъекта. Наиболее частотными в рассматриваемой группе являются глаголы, соотносительные по видовой паре: *сбегаться* и *сбежаться*, имеющие значение

«о многих, многом; бегом собраться в одном месте; (перен.) вообще быстро собраться вместе» [3, с. 698]: ... сбежалась целая стая их, – они всегда сбегаются в такие ночи к жилью... [4, с. 18]. В данном примере первый глагол *сбежаться* выражает значение дистрибутивное, а глагол *сбегаться* используется вместе с наречием *всегда*, что позволяет отнести его к семантическому полю итеративной неоднократности, и выражает при этом смешанные значения: итеративное значение и дистрибутивное значение, то есть является синкретичным по значению.

Рассматриваемые глаголы часто выражают итеративное и дистрибутивное значения одновременно, поэтому при их анализе нужно синхронно учитывать значение видовой формы и координируемые с ним обстоятельственные показатели. Это относится и к видовой паре *съезжаться* и *съехаться* со значением «собраться где-л., приехав из разных мест (о многих, многом)» [5, с. 1299]: На Петров день к нам съехалось много народу... [4, с. 293]; ...по утрам съезжалось туда на базар множество разноплеменных горцев... [Там же, с. 17].

Следующую группу образуют глаголы с префиксом *пере-*, обозначающие действие, имеющее последовательный, поочередной или многоэтапный характер. Эти глаголы имеют несколько значений: в частности, глаголы с префиксом *пере-* могут выражать как определенное пространственное значение, включающее в себя перемещение, передвижение различных предметов с места на место, так и значение дистрибутивности, когда действие связано с множеством объектов или субъектов, например: И многое, многое пережило было за эти годы... [4, с. 297].

Эту разнородную группу объединяет значение «о многом, многое», например: *перетереть* – «вытереть, обтереть все, много или заново» [5, с. 819]; *перетаскать* – «перенести в несколько приёмов в одно место (многое, многих)» [Там же, с. 1262]. Среди наиболее употребительных в тексте И. А. Бунина можно отметить глаголы, обозначающие действие тела по направлению к предметам: *перетереть*, *перебирать*. Подобные глаголы ориентированы на обозначение выполнения повторяющихся друг за другом действий, что предполагает обязательную сочетаемость с актантами во множественном числе: ... она заваривала чай, перетерла чашки, ложечки... [4, с. 41]; ... ссыпали в погреба на зиму картошки, перебирая их... [Там же, с. 137]; ... там девки картошки перебирают ... [Там же, с. 138].

Глагол *перебить* – «разбить все, многое» [5, с. 793] обозначает действие, направленное на сокращение количества объектов (всех или многих), используется для описания разрушения

объектов в природе: ...где буря могла перебить стекла... [4, с. 228].

Глагол *перебить* многозначный, в толковых словарях русского языка выделяется около пяти значений данного глагола, поэтому он часто используется в значении речевой деятельности: «не дать договорить, прервать» [5, с. 793]: Она *перебила* меня ... [4, с. 325]. Мультипликативно-взаимный глагол *перебивать* выражает целенаправленное действие персонажа с целью уточнить, опровергнуть или отменить высказывание собеседника или собеседников.

Глаголы *перечитывать*, *перелистывать* обозначают действия, направленные на приобретение новых знаний или для восстановления, возобновления старых

Глагол *перечитывать* – «прочитать заново» используется для выражения привязанности к определенным книгам: ...русские сказания так люблю, что до тех пор *перечитываю* ... [Там же, с. 350].

Глагол *перелистывать* – «перевернуть страницы, листы (книги, альбома, календаря и т. п.)» [5, с. 809] фокусирует внимание на повторяющемся действии: ... она *перелистывала* ноты, полужелеза на диване... [4, с. 216].

Таким образом, результаты нашего исследования свидетельствуют о том, что дистрибутивно-суммарные глаголы в сборнике рассказов И. А. Бунина «Темные Аллеи», как правило, выражают собирательную множественность однотипных действий. Они активно используются для обозначения действия, которое включает в себя эксплицитно или имплицитно компонент «о многом, о многих». Чаще всего они используются для обозначения действия одушевленного лица в повествовательном типе речи. Общая формула сочетаемости подобных глаголов формируется с учетом обстоятельственных компонентов «с разных сторон» и квантитатива *все (каждый, всякий, любой)*, хотя возможно и функционирование глаголов в переносном, метафорическом значении, когда речь идет об описании явлений природы. Анализ глаголов дистрибутивной неоднотипности позволяет говорить о том, что они являются ключевыми в повествовательном тексте, формируя при этом определенную модель ситуации,

поскольку практически в семантике каждого глагола отражаются определенные закономерности построения авторского текста.

Список источников

1. Храковский В. С. Кратность // Теория функциональной грамматики: Введение, аспектуальность, временная локализованность, таксис. Изд. 7-е. М.: ЛЕНАНД, 2017. С. 124–152.
2. Лебедева Н. Б. Полиситуативный анализ глагольной семантики. Томск: Изд-во Том. ун-та, 1999. 260 с.
3. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. 4-е изд., дополненное. М.: ООО «А ТЕМП», 2006. 944 с.
4. Бунин И. А. Темные аллеи // И. А. Бунин. М.: РИПОЛ классик, 2011. 384 с.
5. Кузнецов С. А. Большой толковый словарь русского языка / Сост., гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб.: «Норинт», 2000. 1536 с.

References

1. Khrakovsky, V. S. (2017). *Kratnost'. Teoriya funktsional'noi grammatiki: Vvedenie, aspektual'nost', vremennaya lokalizovan-nost', taksis* [Multiplicity. Theory of Functional Grammar: Introduction, Aspectuality, Temporal Localization, Taxis]. Izd. 7-e. Pp. 124–152. Moscow, LENAND. (In Russian)
2. Lebedeva, N. B. (1999). *Polisituativnyi analiz glagol'noi semantiki* [Polysituational Analysis of Verbal Semantics]. 260 p. Tomsk, izd-vo Tom. un-ta. (In Russian)
3. Ozhegov, S. I., Shvedova, N. Yu. (2006). *Tolkovyi slovar' russkogo yazyka: 80 000 slov i frazeologicheskikh vyrazhenii* [Explanatory Dictionary of the Russian Language: 80,000 Words and Phraseological Expressions]. Rossiiskaya akademiya nauk. Institut russkogo yazyka im. V. V. Vinogradova. 4-e izd., dopolnennoe. 944 p. Moscow, LLC “A TEMP”. (In Russian)
4. Bunin, I. A. (2011). *Temnye allei* [Dark Alleys]. I. A. Bunin. 384 p. Moscow, RИPOL klassik. (In Russian)
5. Kuznetsov, S. A. (2000). *Bol'shoi tolkovyi slovar' russkogo yazyka* [Large Explanatory Dictionary of the Russian Language]. Sost., gl. red. S. A. Kuznetsov. St. Petersburg, “Norint”. 1536 p. (In Russian)

The article was submitted on 28.01.2024
Поступила в редакцию 28.01.2024

Лу Пин,
аспирант,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
absaterin_tumen@mail.ru

Lu Ping,
graduate student,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
absaterin_tumen@mail.ru

УДК 821.161.1

DOI: 10.26907/2782-4756-2024-75-1-28-32

ПРИТЯЖАТЕЛЬНЫЕ И ОБРАЗОВАННЫЕ ОТ НИХ ОТНОСИТЕЛЬНЫЕ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫЕ В ДУХОВНЫХ И ДОГОВОРНЫХ ГРАМОТАХ ВЕЛИКИХ И УДЕЛЬНЫХ КНЯЗЕЙ XIV–XV ВВ.

© София Салтовская

POSSESSIVE AND RELATIVE ADJECTIVES IN THE SPIRITUAL AND CONTRACTUAL CHARTERS OF THE GREAT AND APPANAGE PRINCES IN THE 14TH–15TH CENTURIES

Sofiya Saltovskaya

In Old Russian, the meaning of belonging was expressed both by possessive and relative adjectives, which, at the same time, retained their lexical-grammar bonds with each other, the latter also expressed possessiveness. Based on the spiritual and contractual charters of the great and appanage princes in the 14th–15th centuries, the present paper is concerned with possessive and relative (formed from possessive) adjectives: it determines the functional correlation of possessive adjectives with the suffixes *-ov-/-in-* and relative adjectives, derived from the former with a complex of suffixes *-ov-ьsk-/-in-ьsk-*, and identifies competing ways of their formation: if relative adjectives were represented, as a rule, in word combinations including lexemes denoting forms of land ownership, possessive ones were not limited to vocabulary.

Moreover, within the texts both binomial possessive constructions and more complex ones were presented, those were constructions expressing the possessor's name by a noun with an apposition, where the possessive adjective as well as the adnominal genitive construction were normally used. Likewise, within the framework of this construction, we find the equivalence of possessive and relative adjectives.

Keywords: Old Russian, possessive adjectives, relative adjectives, possessive constructions, adnominal genitive constructions

В древнерусском языке значение принадлежности выражалось как с помощью притяжательных прилагательных, так и с помощью образованных от них относительных, при этом последние сохраняли связь с производящей основой и выражали значение принадлежности. В статье на материале духовных и договорных грамот великих и удельных князей XIV–XV вв. рассматриваются притяжательные прилагательные на *-ов-/-ин-* и образованные от них относительные прилагательные с комплексом суффиксов *-ов-ьск-/-ин-ьск-*; исследуется, как функционально соотносятся притяжательные прилагательные от личных имен собственных и производные от них относительные прилагательные; выявляются контексты конкуренции данных образований: если относительные прилагательные сочетались, как правило, с лексемами, обозначающими формы земельной собственности, то притяжательные прилагательные в сфере лексической сочетаемости ограничены не были.

В духовных и договорных грамотах встречаются как двучленные притяжательные конструкции, так и более сложные – конструкции, обозначающие принадлежность лицу, обозначенному существительным с приложением, где стандартно в древнерусском языке использовалась конструкция с притяжательным прилагательным и родительным принадлежностью. Внутри таких притяжательных конструкций также обнаруживается эквивалентность прилагательных с суффиксами *-ов-/-ин-* и комплексом суффиксов *-ов-ьск-/-иньск-* соответственно.

Ключевые слова: древнерусский язык, притяжательные прилагательные, относительные прилагательные, притяжательные конструкции, родительный принадлежностью

Для цитирования: Салтовская С. Притяжательные и образованные от них относительные прилагательные в духовных и договорных грамотах великих и удельных князей XIV–XV вв. // Фило-

В древнерусском языке значение принадлежности выражалось главным образом с помощью притяжательных прилагательных. Особенности их образования описал А. А. Зализняк [1, с. 201–203]. Притяжательные прилагательные образовывались свободно только от имен собственных, при этом имелись морфологические ограничения (например, притяжательные прилагательные не образовывались от существительных адъективного склонения типа *Иваньковская* – Иванкова жена), а также существовали конкурирующие способы их образования. Притяжательные прилагательные в древнерусском языке образовывались с помощью суффиксов *-ов-/-ев-*, *-ин-*, *-*j-*, *-ьн’-*, *-ьj-*, из которых самыми продуктивными были суффиксы *-ов-/-ев-* и *-ин-*. Первый присоединялся к основам слов мужского и среднего морфологического рода, второй – к основам слов женского морфологического рода, например:

(1) *реставис кн ъ Сто олкъ снъ Гюргеѡвъ. шюринъ Рюриковъ* (Киевская лет. по Ипат. сп., л. 231 (1190)) [2, с. 456];

(2) ... *и ослаша втрока Ку мина ночь* (Там же, л. 179об (1159)) [Там же, с. 345].

Уже в древнейших памятниках XI века встречаются и прилагательные с суффиксом *-ьск-* от нарицательных имен со значением лица, например, *любо тив(о)унъ боярескъ* (Русская правда (середина XI в.)) [3]. Л. П. Якубинский называет такие образования «относительными прилагательными принадлежности на *-ьскъ*, родственными по своему значению притяжательным» [4, с. 214].

В то же время в памятниках деловой письменности широко представлены прилагательные с комплексом суффиксов *-ов-ьск-/-ин-ьск-*, образованные от основы притяжательных прилагательных на *-ов-/-ин-* и с помощью суффикса *-ьск-*, например:

(3) *Се ку и Есифъ Онуфрѣвичъ у в Устѣна у Семенова сына два лоскута емли и [с] старымы грамоты: лоскутъ Лукинѣскои, а другои Федоровѣскои* (Купчая Осипа Онуфриевича у Устина Семенова сына на два лоскута земли, Лукинский и Федоровский (1450–1500)) [3].

Настоящая статья посвящена рассмотрению притяжательных прилагательных и производных от них относительных прилагательных с комплексом суффиксов *-ов-ьск-/-ин-ьск-* и соотношению употребления прилагательных обоих типов в различных контекстах. Материалом исследования послужили духовные и договорные грамоты 1339–1464 гг. (№ 1–77), изданные Л. В. Че-

репниным [5]. В дальнейшем при цитировании материалов источника в скобках будет указываться номер грамоты.

О том, что в древнерусском языке XIV–XV вв. относительные прилагательные сохраняют связь с производящей основой и выражают живое значение принадлежности, могут свидетельствовать примеры конкуренции и, как следствие, синонимии притяжательных прилагательных на *-ов-/-ев-* и *-ин-*, с одной стороны, и образований на *-ов-ьск-/-ев-ьск-* и *-ин-ьск-* – с другой. Например:

(4)

а) ... *и брата мое^е(о), кн(я)же Володимерова, ра^м(ь) была*¹ (№ 19);

б) *А что дворъ ... кня^{жс} Воло^{ди}меро^вскои ... даю е^е(о) с(ы)ну своему* (№ 61б);

(5)

а) ... *да что ми дала дочи еѡ ... и тѡ села Настасѣины и Оринины о осле и^х живота моеи кн(я)г(и)нѡ* (№ 61б);

б) *Се даль есмь ... село Орининское* (№ 1а).

Необходимо заметить, что прилагательные с суффиксами *-ов-/-ин-*, с одной стороны, и комплексом суффиксов *-ов-ьск-/-ин-ьск-*, с другой, образуются в грамотах как от имен собственных, так и от имен нарицательных. Например:

(6)

а) ... *во княгининѡ оудѡлѡ въ Оуляни^и(ѡ)* – в уделе княгини Ульяны (№ 7);

б) ... *да о осл е кн(я)г(и)нина живота Василисина, Ногатинское моеи кн(я)г(и)нѡ* – ...да после смерти княгини Василисы... (№ 61а);

(7)

а) ... *въдаетъ тѡ села ошлые княгининские* (№ 20);

б) ... *и со Княгининскимъ селомъ* (№ 21).

Таким образом, мы видим, что в сфере выражения значения принадлежности суффиксы *-ов-/-ин-* и соответственно комплексы суффиксов *-ов-ьск-/-ин-ьск-* сосуществуют и конкурируют между собой. Но при этом в собственно топонимах выступает, как правило, относительное прилагательное на *-ьск-*: ср. *се^и(о) Семеновское Володимерьское волости* (№ 3) (где *Володимерьское* – форма М. п. ед.ч. ж.р. (без пред-

¹ Здесь и далее при цитировании материалов духовных и договорных грамот графическая система оригиналов упрощается: буквы *и* и *ѡ* передаются буквой *я*, *ѡ* – буквой *е*, *ѡ* – буквой *и*, *ѡ* – буквой *о*, *ѡ* – буквой *ф*.

лога) прилагательного *Володимерьский*, образованного от названия города *Володимѣрь*).

Прилагательные с комплексом суффиксов *-ов-ьск-/-ин-ьск-* сочетаются, как правило, с лексемами, обозначающими формы земельной собственности, такими как *село, сельце* (или *сельцо*), *мѣсто, дворъ, оудѣль, годъ, деревня, волость, (в)отчина*. Например:

(8) ... *ори^снь Федоро^вские варници* (№ 17);

(9) ... *Федоровские же деревни Свибловы ... мои рим ыслъ* (№ 22);

(10) *А что дворъ ... Воло^димеро^вскои ... даю е^с(о) с(ы)ну своему* (№ 616);

(11) ... *на то^м же Ори^нско^м мѣстѣ* (№ 57);

(12) ... *даю ... да Семѣинское² село* (№ 21).

Прилагательные с суффиксами *-ов-/-ин-* демонстрируют тем временем сочетаемость с большим количеством лексем: с неодушевленными именами существительными *животъ, духовная, грамота, ка на, церковь, окла жа* и с одушевленными *княгини, жена, судья, сынъ, дьякъ, бояре, братья*. Например:

(13) ... *оим а^л ... и дяди нашего ка ну, кн(я)жю Костянтинову Дмитриев^ч(а)* (№ 24а);

(14) *А хто иметъ жити моихъ бояръ ... княжи^х Васильевы^х* (№ 11);

(15) ... *или что есмь в я^л ... и Марыну Федоровы жены Федоров^ч(а) ка ны* (№ 48);

(16) ... *што есмь ром ѣни^л кн(я)гинѣ кн(я)жѣ Андрѣевѣ Ивановича и и^х сыну* (№ 58а);

(17) ... *со о(т)ца мое^с(о) су^д(ь)ями ... Федоровыми Олгови^ч(а)* (№ 33).

Но наиболее широко прилагательные с суффиксами *-ов-/-ин-* представлены сочетаниями с существительными, обозначающими земельные владения (*село, мѣсто, (в)оудѣль, годъ, дворъ, (в)отчина, слобода, слободѣка*). Например:

(18) ... *во кн(я)же Васи^л(ь)евѣ вотчинѣ, брата моего моло^дшего* (№ 56);

(19) ... *кня ю етру ... слободка княжа Иванова* (№ 12);

(20) *А и ъ княжа оудѣ^л(а) ис етрова* (№ 12);

(21) ... *дал есмь вам въ вотчину оудѣль дяди нашего, княж Костянтинов Дмитриевич(а)* (№ 35);

(22) ... *даю своеи кн(я)г(и)нѣ село ... да Марину слободу* (№ 61а).

Итак, сопоставление притяжательных и образованных от них относительных прилагательных, встреченных в текстах духовных и договорных грамот, позволяет сделать следующие выводы:

– для выражения значения принадлежности в качестве наиболее употребительных в них выступают притяжательные прилагательные;

– производные на *-ов-ьск-/-ин-ьск-* при этом сохраняют связь с производящей основой и также выражают значение принадлежности;

– образования на *-ов-/-ин-* и производные на *-ов-ьск-/-ин-ьск-* конкурируют между собой и встречаются в синонимичных контекстах, хотя притяжательные прилагательные сочетаются с большим количеством лексем, чем относительные с комплексом суффиксов *-ов-ьск-/-ин-ьск-*.

Далее рассмотрим соотношение образований на *-ов-/-ин-* и производных на *-ов-ьск-/-ин-ьск-* в различных притяжательных конструкциях. В русском языке XII–XVII вв. в тех случаях, когда было недостаточным или невозможным употребление притяжательных прилагательных, могла употребляться как форма родительного падежа существительного, так и сочетание родительного падежа с притяжательным прилагательным, а также сочетание притяжательных прилагательных, образованных от всех слов, характеризующих лицо [6, с. 18–19].

Так, в духовных и договорных грамотах наряду с двучленными притяжательными конструкциями типа *вотчина Михаила* встречаются и более сложные конструкции, обозначающие принадлежность лицу, обозначенному существительным с приложением, где стандартно для древнерусского языка используется притяжательное прилагательное и родительный падеж. То есть принадлежность могла выражаться с помощью родительного падежа существительного «в сочетании с одним или двумя притяжательными прилагательными, образованными от обособленного приложения к этому существительному: иногда – в сочетании с притяжательными прилагательными и родительным падежом, образованными от слов, входящих в состав приложения» [Там же, с. 25].

Среди примеров притяжательных прилагательных, приведенных выше, есть и такие, которые входят в подобного рода конструкции, однако приведем еще несколько таких примеров:

² Возможно, написание *Семѣинское* вместо *Семкиньское* или *Семѣинское* (образовано от имени собственного *Семка* или *Семча*), обозначающее вполне конкретный топоним, свидетельствует о цокающем произношении писца Духовной грамоты великого князя Ивана Даниловича Калиты около 1339 г. (так как именно в ней обнаруживается первый пример: *село Семѣинское*). В дальнейшем такое написание могло лексикализироваться, поскольку в более поздних грамотах прилагательное *Семѣинский* встречается регулярно.

(23) ... *Григориево село Наумова* – село Григория Наумова (№ 57);

(24) ... *и с Федоровым Левонтьева* (селем) – с селом Федора Ле(в)онтьева (№ 61);

(25) ... *отчина ... княжа етрова Дмитриевича* (а) – отчина князя Петра Дмитриевича (№ 30);

(26) *А что удѣ^л дѣда мое^о, кня^{жс} Володимеро^о Ан^орѣви^ч (а)...* – А что касается удела деда моего, князя Владимира Андреевича... (№ 27);

(27) ... *и братаниче^о мои^х вотчина, княжа Иванова да княжа Михаила Ондрѣвиче^о* –... и племянников твоих вотчина, князя Ивана да князя Михаила Андреевичей (№ 30).

Возвращаясь к соотношению притяжательных прилагательных с суффиксами *-ов-/-ин-* и образованных от них относительных прилагательных с комплексом суффиксов *-ов-ьск-/-ин-ьск-*, отметим, что внутри притяжательных конструкций обнаруживается их эквивалентность. Например:

(28)

а) *А се даю ... съ-Ивановы^м село^м с Хороброва* – с селом Ивана Хороброва (№ 12);

б) ... *даю ей ... Ивановские Головина* – села Ивана Головина (№ 21);

с) ... *бл(а)гословляю в Москвѣ годо^м княжы^м Ивановы^м можаиско^о (о)* – годом князя Ивана Можайского (№ 61а);

д) *А что дворъ кня^{жс} Ивано^оскои можаиско^о (о)* – двор князя Ивана Можайского (№ 61б);

(29)

а) ... *отчина ... княжа етрова Дмитриевича* (а) – отчина князя Петра Дмитриевича (№ 30а);

б) ... *да^т есмь ... и с етровъскими селы Костянтиновича* (а) – с селами Петра Константиновича (№ 61а);

(30)

а) ... *а кня (ь) Бори^с осыла^л с ни^м дѣяка сво^е (о), Бориса Сте анова с(ы)на Обобурова* (№ 77);

б) ... *ром ѣнила есмь была ... на Сте ановъскии дворъ Дмитриевича* (а) и его дѣтеи, Григориевъ и Федоровъ – двор Степана Дмитриевича и его детей, Григория и Федора (№ 57).

Следует также сказать, что сложные конструкции с комплексом суффиксов *-ов-ьск-/-ин-ьск-* и с суффиксами *-ов-/-ин-* находятся в примерном соотношении 1:4 соответственно. Приведем еще несколько примеров сложных конструкций, где употреблены производные на *-ов-ьск-/-ин-ьск-*:

(31) ... *даю ему дворъ ... Орининьскии Семеновы жены Васи^л(ь)еви^ч (а)* – двор Орины, жены Семена Васильевича (№ 57);

(32) ... *и с Федоро^оски^м се^лцо^м Сте анова с(ы)на* – с селцом Федора, сына Степана (№ 61а);

(33) ... *ри даю год в Москвѣ княжъ Костянтино^оскои Дмитриевича* (а) – год князя Константина Дмитриевича (№ 61а);

(34) *И что ... треть кн(я)жа Воло^ом^оро^оская Он^орѣви^ч (а)* – треть князя Владимира Андреевича (№ 70).

Таким образом, в письменно-деловом языке XIV–XV вв. эквивалентность прилагательных с суффиксами *-ов-/-ин-* и комплексом суффиксов *-ов-ьск-/-ин-ьск-* прослеживается как в составе двучленных притяжательных конструкций, так и в более сложных конструкциях, обозначающих принадлежность лицу, обозначенному существительным с приложением, где стандартно для древнерусского языка использовалась конструкция с притяжательным прилагательным и родительным принадлежностью.

Список источников

1. Зали няк А. А. Древненовгородский диалект. М.: Языки славянской культуры, 2004. 872 с.
2. Полное собрание русских летописей. Т. 2. Летопись Ипатьевская. СПб.: Типография М. А. Александрова, 1908. 638 с.
3. Национальный корпус русского языка, древнерусский подкорпус. 2003–2023. URL: https://ruscorpora.ru/new/search-old_rus.html (дата обращения: 25.10.2023).
4. Якубинский Л. . История древнерусского языка. / С пред. и под ред. акад. В. В. Виноградова. Примеч. проф. П. С. Кузнецова. М.: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1953. 368 с.
5. Духовные и договорные грамоты великих и удельных князей XIV–XVI вв. / Подгот. к печати Л. В. Черепнин. Под. ред. С. В. Бахрушина. М.- Л.: Издательство АН СССР, 1950. 587 с.
6. Макарова С. Я. Родительный падеж принадлежности в русском языке XI–XVII вв. // Труды Института языкознания АН СССР, 1954. Т. III. С. 7–31.

References

1. Zaliznyak, A. A. (2004). *Drevnenovgorodskii dialekt* [Old Novgorodian Dialect]. 872 p. Moscow, Yazyki slavyanskoi kul'tury. (In Russian)
2. *Polnoe sobranie russkikh letopisei. Letopis' Ipat'evskaya* (1908) [Complete Collection of Russian Chronicles. Hypatian Codex]. Vol. 2. 638 p. Saint-Petersburg, Tipografiya M. A. Aleksandrova. (In Russian)
3. *Natsional'nyi korpus russkogo yazyka, drevnerusskii podkorpus. 2003–2023* [The Russian Na-

tional Corpus. 2003–2023]. URL: https://ruscorpora.ru/new/search-old_rus.html (accessed: 25.10.2023). (In Russian)

4. Yakubinskii, L. P. (1953). *Istoriya drevnerusskogo yazyka* [History of the Old Russian Language]. S pred. i pod red. akad. V. V. Vinogradova. Primech. Prof. P. S. Kuznetsova. 368 p. Moscow, Gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe izdatel'stvo Ministerstva prosveshcheniya RSFSR. (In Russian)

5. *Dukhovnye i dogovornye gramoty velikikh i udel'nykh knyazei XIV–XVI vv.* (1950) [Spiritual and Con-

tractual Charters of the Great and Appanage Princes of the 14th–16th Centuries]. Podgot. k pechaty L. V. Cherepnin. Pod. red. S. V. Bakhrushina. 587 p. Moscow–Leningrad, izdatel'stvo Akademii Nauk SSSR. (In Russian)

6. Makarova, S. Ya. (1954). *Roditel'nyi padezh prinadlezhnosti v russkom yazyke XI–XVII vv.* [Genitive Possessive Case in the Russian Language of the 11th–17th Centuries]. Vol. 3. Pp. 7–31. Moscow, Trudy Instituta yazykoznaniia AN SSSR. (In Russian)

The article was submitted on 16.11.2023

Поступила в редакцию 16.11.2023

Салтовская София Владимировна,
аспирант,
Московский государственный университет,
119991, Россия, Москва,
Ленинские горы, 1.
saltovskaya2000@mail.ru

Saltovskaya Sofiya Vladimirovna,
graduate student,
Lomonosow Moscow State University,
1 Leninskie Gory,
Moscow, 119991, Russian Federation.
saltovskaya2000@mail.ru

СИНТАКСИС, ЛЕКСИКА, ФРАЗЕОЛОГИЯ: АСПЕКТЫ КОРРЕЛЯЦИИ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

© Светлана Сафонова, Ольга Чупрякова, Динара Рахимова

SYNTAX, VOCABULARY, PHRASEOLOGY: ASPECTS OF CORRELATION AND INTERACTION

Svetlana Safonova, Ol'ga Chupryakova, Dinara Rakhimova

This article raises the issues of using an integrative approach with respect to the study of language units, the problems of interaction of syntax, vocabulary and phraseology, and their interpenetration and contact within the framework of the semantic structure of the language as a functioning system. We also consider syntactic units that are in the zone of abstract meanings that ensure the integrity and vital activity of the language. The diachronic aspect of the coverage of the questions posed contributed to the identification of two processes – grammaticalization and lexicalization, which stimulate mutual transitions and borderline positions between principal and auxiliary parts, predicative and nominative parts, mono and polysemantic parts, as well as stable and instable parts in the sentence. The syntactic phraseomodels, analyzed in the article, are frequent in the sphere of hypotaxis when expressing adversarial-concessional, temporal and causal relations. It is especially important that the language has the integrativity of abstract vocabulary and relational semantics, designed to cement and structure speech activity. The syntactic phraseomodels under consideration complicate relational semantics with modal or expressive meanings. The modal component is usually realized through the vocabulary of anthropocentric content, covering the entire spectrum of human speech-psychomental activity, it is represented by separate semantic fields and lexical-semantic groups. Within the framework of expressive contexts, as essential elements are the lexical content of pretexts and the presence of emotive components in their composition. In these phrases, one can see a cause-and-effect relationship between two propositions, the real and potential ones in the subordinate part, although such models often move into the sphere of intensity semantics and the zone of emotiveness. The syntactic phraseomodels under consideration and those of them that have acquired a stable appearance are prone to parceling, budding from the base part and functioning more autonomously in the text. Thus, semantic-syntactic relations interact with abstract vocabulary and have a certain range of emotional-evaluative and modal meanings.

Keywords: syntactic and lexical meanings, syntactic phraseomodel, relational semantics, modal sense, expressiveness, hypotaxis, integrativity

В статье поднимаются вопросы выдвижения интегративного подхода к изучению языковых единиц, проблемы взаимодействия синтаксиса, лексики и фразеологии, их взаимопроникновения и контактирования в рамках смыслового строя языка как функционирующей системы, а также рассматриваются синтаксические единицы, находящиеся в зоне отвлеченных смыслов, которые обеспечивают целостность и жизнедеятельность языка. Диахронический аспект освещения поставленных вопросов способствовал выявлению двух процессов – грамматикализации и лексикализации, стимулирующих взаимопереходы и пограничные положения между «знаменательностью» / «служебностью», предикативностью / номинативностью, моно- / полисемантичностью, стабильностью / нестабильностью. Анализируемые фразеомодели, которые формируются на базе конкретных лексем, выпадающих из парадигмы и составляющих каркас предложения, предусматривающий свободное лексическое наполнение или его некоторое ограничение, частотны в сфере гипотаксиса при выражении противительно-уступительных, темпоральных и каузальных отношений. Существенным представляется то, что в языке имеет место интегративность отвлеченной лексики и реляционной семантики, призванной цементировать и структурировать речевую деятельность. Рассматриваемые синтаксические фразеомодели осложняют реляционную семантику модусными или экспрессивными смыслами. Модусный компонент обычно реализуется за счет лексики антропоцентрического содержания, охватывающей весь спектр речепсихомыслительной деятельности человека и представленной отдельными семантическими полями и лексико-семантическими группами. В рамках экспрессивных контекстов существенно лексическое наполнение предтекстов, наличие в их составе эмотивных ком-

понентов. В данных фразеомоделях может усматриваться причинно-следственная связь двух пропозиций – реальной и потенциальной в придаточной части, хотя нередко подобные модели переходят в сферу семантики интенсивности и зону эмотивности. Рассматриваемые синтаксические фразеомодели и те из них, которые приобрели устойчивый облик, склонны к парцеллированию и более автономному функционированию в тексте. Таким образом, семантико-синтаксические отношения взаимодействуют с абстрактной лексикой и имеют определенный спектр эмоционально-оценочных и модальных смыслов.

Ключевые слова: синтаксическое и лексическое значения, синтаксическая фразеомодель, реляционная семантика, модусный смысл, экспрессивность, гипотаксис, интегративность

Для цитирования: Сафонова С., Чупрякова О., Рахимова Д. Синтаксис, лексика, фразеология: аспекты корреляции и взаимодействия // Филология и культура. Philology and Culture. 2024. № 1 (75). С. 33–39. DOI: 10.26907/2782-4756-2024-75-1-33-39

Проблемы грамматической лексикологии, намеченные еще в трудах М. В. Ломоносова, Н. Греча, К. С. Аксакова применительно к дефектным парадигмам слов, активизировались в 60-70-е годы XX столетия в связи с приоритетностью семантических аспектов лингвистических исследований, а также выдвиганием интегративного подхода к изучению языковых единиц.

В связи с этим весьма актуально и значимо рассмотрение синтаксических единиц, находящихся в зоне отвлеченных смыслов, которые обеспечивают целостность и жизнедеятельность языка. При этом реляционные значения в большей или меньшей степени взаимодействуют с лексическими и фразеологическими или даже мотивируются ими, о чем свидетельствуют мысли об ассоциативном агрегате речи (В. А. Богородицкий, Н. В. Крушевский), о взаимосвязях словаря и грамматики (Л. В. Щерба, В. В. Виноградов, Ю. Д. Апресян, Ю. С. Степанов и др.), а также данные о свойствах «внутреннего лексикона» (Ю. Н. Караулов, Е. С. Кубрякова).

Проблемы взаимодействия синтаксиса, лексики и фразеологии, их взаимопроникновения и контактирования в рамках смыслового строя языка как функционирующей системы, акцентированные в работах В. А. Бепешапковой, Н. Ю. Шведовой, Г. А. Золотовой, Н. А. Андромоновой [1, с. 8–11], Н. Ф. Алефиренко [2], относятся к числу первоочередных, заслуживающих углубленных разысканий и обобщающих суждений.

Выделим некоторые направления решения этой проблемы, имея в виду, прежде всего, сферу гипотаксиса – сложноподчиненного предложения.

Диахронический аспект освещения поставленного вопроса способствовал выявлению двух процессов – грамматикализации и лексикализации, стимулирующих взаимопереходы и пограничные положения между «знаменательностью / служебностью», предикативностью / номинативностью, моно- / полисемантической, стабильностью / нестабильностью.

Процессы грамматикализации лексики, в частности связанные с большей или меньшей утратой словом его полнозначности и получением статуса «строевой лексики», были замечены Л. В. Щербой, который считал, что «...роль строевых элементов может, в сущности, играть любая часть речи. Особенно склонен к этому глагол...» [3, с. 329]. Синтаксические модели, структурированные на основе «строевых» лексем, соотношенных с подчинительными союзами, в разных аспектах были охарактеризованы А. М. Пешковским [4, с. 416–417], В. В. Виноградовым [5, с. 230], Л. И. Ройзензоном [6], З. Р. Аглеевой [7] и др. Следует подчеркнуть тот факт, что в числе первых исследований синтаксических фразеомоделей были и работы синтаксистов Казанского университета [8].

Подобные фразеомодели достаточно частотны в сфере гипотаксиса, особенно при выражении противительно-уступительных, темпоральных и каузальных отношений. Данные идиоматические конструкции формируются на базе конкретных лексем, выпадающих из парадигмы и составляющих каркас предложения, предусматривающий свободное лексическое наполнение или его некоторое ограничение. В качестве этих лексем выступают глагольные формы типа: *не успел – как, не прошло – как, не проходило – чтобы, стоит – как и др.*; предикативы с модальным значением: *надо – чтобы, необходимо – чтобы, достаточно – чтобы и др.*; наречно-партикулярные: *еще не – как, уже – как, едва – как, только – как и др.*: *Не прошло и месяца совместного житья, как флейта начала чахнуть и плакаться на судьбу* (А. П. Чехов); *Не успела на его глазах совершиться одна тайна смерти, оставшаяся неразгаданной, как возникла другая, столь же неразгаданная, вызывавшая к любви и жизни* (Л. Н. Толстой); *О, у нас всегда достаточно сил, чтобы перенести несчастье ближнего* (Д. Гранин); *Одного взгляда на несчастного принца было достаточно, чтобы понять – он не способен править государст-*

вом, дикий несчастный человек (Н. Соротокина); Но едва он поднялся на пригорок и далеко впереди себя увидел белый платок, как прежние сумятица и неразбериха поднялись в его душе (Ф. Абрамов) [9].

Как видно из примеров, синтаксические фразеомодели осложняют реляционную семантику модусными или экспрессивными смыслами: «в системе модусно-ориентированных синтаксических единиц выделяется класс фразеомоделей, нацеленных на модально-оценочный план» [10, с. 95].

Процессы лексикализации выводят в область слияния словосочетаний, а также в случае отрыва придаточных частей способствуют их переосмыслению и пониманию как номинативных единиц местоименного профиля: *кого хочешь, как хочешь, кого угодно, куда глаза глядят* и т. п., с одной стороны, и модусных высказываний устойчивого характера, нередко пополняющих фонд вводных компонентов, с другой: *если не ошибаюсь, вам не трудно; чтоб ты лопнул, пропал, издох, провалился; чтобы не ошибиться, не сказать более (хуже)* и др.

Значимость лексического наполнения в системе гипотаксиса определяется либо поддержкой типового значения модели, либо переориентацией его в сторону других значений. Так, пространственная семантика базируется не только на формальных показателях связи *там – где, туда – куда* и т. п., но и на лексических с локальным значением: *Где, бывало, леса вековые На огромных пространствах шумят, Там теперь пустыри бесконечные пеленою могильной лежат* (Н. А. Некрасов) [9]. Изменение лексического состава – включение абстрактных имен – при сохранении исходной структуры способствует появлению значения обусловленности и черт фразеологичности: *Где кончается любовь, там начинается ненависть* (Л. Н. Толстой) [Там же].

Особенно существенным представляется то, что в языке имеет место интегративность отвлеченной лексики и реляционной семантики, призванной цементировать и структурировать речевую деятельность. Это совпадающие абстрактные значения, имеющие, как правило, доминантный и универсальный характер. Наблюдается их стабильность и исчислимость при наличии функциональных вариаций и модификаций. Имена *причина, цель, следствие, условие, уступка, время, сравнение* и др. номинируют эти значения и предполагают их реализацию за счет синтаксических маркеров – семантических союзов и их аналогов. Так, значения причины и следствия передаются комплексно: лексически и грамматически: *Стало быть, причины все эти – миллиарды*

причин – совпали для того, чтобы произвести то, что было. И, следовательно, ничто не было исключительной причиной события, а событие должно было совершиться только потому, что оно должно было совершиться (Л. Н. Толстой) [Там же].

Семантика сложноподчиненных предложений в той или иной степени коррелирует с семантикой глаголов-сказуемых (предикатов) в главной и придаточной частях, которые могут взаимодействовать между собой, подчиняясь правилам «сложения смыслов». При этом содержательная неоднородность отдельных видов соответствующих предложений предполагает неодинаковость их лексического наполнения. Наряду с этим имеет место широта и свобода их лексического состава, что обычно компенсируется большей связью со значением глагольных категорий темпоральности, аспектualityности, модальности и др.

Так, придаточные причины могут находиться при глаголах разных ЛСГ в главных частях, но некоторые классы глаголов в большей степени определяют их появление. Это эмотивные глаголы со значением эмоционального состояния, переживания: *...светало, но я боялся совсем открыть глаза, потому что все сильно болело – голова, грудь, руки и особенно правая нога* (В. Чивилихин) [Там же].

Если при соответствующих глаголах выступают придаточные других видов, прежде всего времени, то наблюдается их осложнение каузальным оттенком значения: *Совсем уже огорчаешься, когда узнаешь, что в Петровском родилась мать Тургенева...* (В. Песков) [Там же].

Интересен и тот факт, что придаточные причины нередко семантически определяются адverbiallyными глагольными определителями или распространителями: *Разложив вещи в каюте, Владимир Мельников вышел на палубу, улыбаясь, прислонился плечом к лестничной стойке и счастливо вздохнул оттого, что самое трудное, волнующее было позади...* (В. Липатов) [Там же]. Аргументивные ситуации стимулируются и семантикой негативности, нуждающейся в объяснении и обосновании: *Не берусь перечислять хивинские памятники, потому что весь город – памятник* (В. Песков) [Там же].

Семантика следствия также может поддерживаться не только синтаксическими средствами – связующими формантами и постпозицией, но и лексически, прежде всего глаголами: *заключать, означать, делать вывод, привести к..., следовать, свидетельствовать, указывать, доказывать, говорить* и некоторых других: *При каждом спуске с горы Аркадий Павлович держал краткую, но сильную речь кучеру, из чего я мог заклю-*

чить, что мой знакомый – порядочный трус (И. С. Тургенев) [Там же].

Современное расширение семантических исследований сложноподчиненных предложений по оппозиции «субъективное, модусное / объективное, диктумное» позволяет рассматривать их с точки зрения объективной константы и субъективной переменной, модуса как мыслительной операции субъекта по поводу диктумного события [11, с. 47]. Модусный компонент обычно реализуется за счет лексики антропоцентрического содержания, охватывающей весь спектр речепсихологической деятельности человека и представленной отдельными семантическими полями и лексико-семантическими группами. При этом употребление этих ЛСГ может регламентироваться соотношенностью контактных слов в главной части с характером союза в придаточной. Так, союз *чтобы* в изъяснительных структурах предполагает наличие лексики со значением волеизъявления и желания (*хотеть, стремиться, просить, советовать, требовать, умолять* и др.).

Модусно-прагматические компоненты значения так или иначе проявляются и в системе предложений с семантикой обусловленности. Как известно, уступительная связь включает смысл «вопреки ожиданиям» (неожиданность, удивительность, странность, парадоксальность), который эксплицитно представлен в конструкциях усиительно-уступительного типа: *Как ни странно, умный медведь иногда, озадаченный, уходит от «мертвеца»* (Комсомольская правда, 03.12.2004); *Хоть сюжетом ему отпущено маловато решительных действий, как ни странно, гораздо больше в этом преуспела Варя, но тонкий ум и обаяние просто светятся* (Комсомольская правда, 18-25.02.05) [9].

Семантика удивительности, странности, непонятности, являясь одной из востребованных в публицистическом дискурсе, находит свое воплощение и в структурах с противительно-уступительным значением: *Удивительно, но и питону нравится это внимание – поднялся по лестнице, чтобы его обласкали* (В. Песков) [Там же]. Семантика удивления нередко наблюдается в составе модусного компонента изъяснительных и относительно-распространительных предложений: *Странно, что я заметил этот портрет только в ту минуту, как сказал, что беру квартиру! – подумал Лугин – Моим предшественникам, видно, не суждено было в нее перебраться, что, конечно, странно!* (М. Ю. Лермонтов) [Там же].

Заметим, кстати, что данная семантика реализуется не только в составе модусно-денотативных структур, но частотна и в системе предложений, где передается не оценка или от-

ношение, а эмоциональное состояние: *Не то чтобы страшно сделать, а удивительно: такой слабости никогда не было* (В. Шукшин) [Там же].

В частности, в публицистических текстах прогрессирует выход этой семантики в отдельную единицу текста, нередко совмещающую эмоционально-оценочные и модальные смыслы. Их появление мотивируется значениями неожиданности, внезапности, непонятности, парадоксальности, тайны: *У нас с Настей сходятся желания, предпочтения, мысли! Мы оба любим свечи... Я люблю запах ванили. Оказалось, Настя тоже! Это просто удивительно* (Комсомольская правда, 04.02.05); *Надо, мол, посчитать, сколько и каких специалистов требуется отечественному хозяйству, столько их выпускать и оставить для этого соответствующее количество вузов. Странная позиция* (Литературная газета, №4, 2005) [Там же].

Актуализация и переактуализация модусных значений представлена и во фразеологизированных структурах, построенных по устойчивым моделям с включением подчинительного союза, нередко приобретающего статус союза-частицы, в частности союза *хотя* (*хоть*) – *хоть плачь, хоть волком вой, хоть убей* и др., которые также наделены субъективными смыслами интенсивности, преувеличения, гиперболичности и модальности.

Императивный компонент данной модели переключается с семантики побуждения на семантику вынужденности в рамках деонтического значения. Уступительный компонент *хоть* отходит от семантики желательности (*хоть глоток воды, хоть крупицу надежды*), усиливая значение вынужденности: возникают «...крайние гиперболические условия, препятствующие наличному действию или состоянию, но не могущие отменить эти действия, состояния» [12, с. 120].

Лексическое значение побудительной транспонированной формы не столь существенно, но все же оно влияет на характер убедительности высказывания и степень его интенсивности; наибольшая иллюкутивная сила связывается с апелляцией к гибели, смерти, меньшей – к потере какой-то части тела, органа: *хоть умирай, хоть застрелись, хоть лопни, тресни, разорвись, хоть глаз выколи, отсохни язык* и т. п. В рамках экспрессивных контекстов, содержательно связанных с предельными состояниями или вынужденными крайними ситуациями, существенно лексическое наполнение предтекстов, наличие в их составе эмотивных компонентов, стимулирующих подключение *хоть*-выражений: *Зарулили на посадку. Я весь мокрый. Хоть выжимай рубашку. Доложили Ельцину о том, что произвели по-*

садку (Комсомольская правда, январь 2003 г.). В «Комсомольской правде» работать одно удовольствие. Но как приходит пора подводить итоги конкурса «Ягодная поляна» – прямо хоть увольняйся. Сразу все начинают советы давать (Комсомольская правда, январь 2003 г.) [9]. Рассматриваемые структуры, как следует из примеров, служат целям описательной передачи эмоций, что характерно для русского языкового сознания.

Эти модели, являясь информативно-недостаточными, реализуются в ряде типовых контекстов и структур. Приоритетным является их вхождение в состав сложноподчиненных предложений, построенных по схеме *так (такой) – что хоть*, в которых достаточно частотна элиминация союза, особенно в диалогической речи: *А ночь месячная – хоть деньги считай!* (И. А. Бунин) [Там же]. Реже можно наблюдать подключение частиц *только, просто, прямо*: *Соня, дура, клонула сразу. Влюбилась так, что только оттаскивай* (Т. Толстая) [Там же].

В данных фразеомоделях может усматриваться причинно-следственная связь двух пропозиций – реальной и потенциальной в придаточной части, хотя нередко подобные модели переходят в сферу семантики интенсивности (преувеличения, гиперболичности) и зону эмотивности, а также использование модели *хоть + императив* в сложноподчиненных предложениях с условно-причинной придаточной частью, но уже в составе главной: *Если хочешь заниматься в нашей стране политикой, не имея чувства юмора, через неделю – хоть в гроб ложись* (Известия, 02.11.2003) [Там же]. Как отмечает А. В. Величко, «предложения фразеологизированной структуры соотносятся с интеллектуально-эмоциональной сферой человека, и исследование их с этой точки зрения раскрывает целый мир человеческой личности» [13, с. 5].

Рассматриваемые синтаксические фразеомодели и те из них, которые приобрели устойчивый облик, склонны к парцеллированию, «отпочкованию» от базовой части и более автономному функционированию в тексте: *Видимо, есть что-то ущербное в моих стихах – ни здесь они не нужны, ни там. Хоть зарежься* (И. Губерман) [9].

В целом, можно констатировать, что в русском языковом сознании (а это находит отражение и в языке СМИ) значение удивительности, странности, парадоксальности перемещается в сферу каузальных отношений, ибо нередко нормативное, привычное становится удивительным, непонятным, так как оно находит реализацию не благодаря, а вопреки чему-либо: *Удивительно, но*

факт: в нашей стране большая часть добрых дел совершается не благодаря, а вопреки властным структурам (Литературная газета, №4, 2005); *Сегодня имена еще остались, а наука где? – Как ни странно – жива* (АиФ, 10.12.97); *В минувшее воскресенье в семи регионах России народ занимался голосованием, и что удивительно – выборы состоялись* (Комсомольская правда, 09.12.97) [Там же]. «Фразеологизированные предложения национально специфичны, и анализ их позволяет понять определенные национальные черты характера, особенности мышления, быта, культуры русских как носителей данного языка» [13, с. 6].

Следовательно, лексическое наполнение, с одной стороны, предопределяет содержательную структуру предложений и находится в отношениях семантического согласования или совместимости с реляционными смыслами, а с другой – способствует сдвигам в исходной модели, ее модификациям и вариациям функционально-стилистического характера, что свидетельствует о подчиненности грамматики коммуникативным задачам. Семантико-синтаксические отношения, во-первых, взаимодействуют с абстрактной лексикой, называющей эти отношения, а во-вторых, имеют определенный спектр эмоционально-оценочных и модальных значений, коррелирующих с ними. Оказиональные лексические выражения обычно стимулируют появление дополнительных смыслов и усиливают прагматический эффект высказывания, между тем как стационарные лексемы способствуют фразеологизации синтаксических единиц в системе гипотаксиса.

Список источников

1. Андромонова Н. А. Экспрессивные синтаксические конструкции (на материале произведений М. Е. Салтыкова-Щедрина) // Русская и сопоставительная филология: Системно-функциональный аспект. Казань: Казан. гос. ун-т, 2003. С. 6–11.
2. Алефиренко Н. Ф. Когнитивно-прагматические истоки фраземосемиозиса. М.: Изд-во «ФЛИНТА», 2018. 190 с.
3. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука. Ленингр. отд-ние, 1974. 427 с.
4. Пешиковский А. М. Русский синтаксис в научном освещении. М.: Яз. славян. культуры, 2001. 501 с.
5. Виноградов В. В. Основные принципы русского синтаксиса в «Грамматике русского языка» АН СССР // Избранные труды. Исследования по русской грамматике. М.: Наука, 1975. С. 221–230.
6. Ройзензон Л. И. Лекции по общей и русской фразеологии: Учеб. пособие. Самарканд: [б. и.], 1973. 223 с.
7. Аглеева З. Р. Фразеологизация сложноподчиненных предложений разноструктурных языков как

когнитивно-синтаксическая проблема: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: Белгород, 2012. 48 с.

8. Синтаксис сложного предложения. Устойчивые структуры русского языка. Казань: Казан. гос. ун-т, 1985. 136 с.

9. Национальный корпус русского языка . URL: <http://www.ruscorpora.ru/> (дата обращения: 01.02.2024).

10. Сафонова С. С., Чупрякова О. А., Замалютдинова Э. Р. Фразеомодели, выражающие модальность, в эпистолярной прозе А. П. Чехова // Филология и культура. Philology and Culture, 2019. № 1 (55). С. 94–98.

11. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. М.: Изд-во иностр. лит., 1955. 416 с.

12. Крючков С. Е. Современный русский язык. Синтаксис сложного предложения. М.: Просвещение, 1977. 191 с.

13. Величко А. В. Предложения фразеологизированной структуры в русском языке: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: Нижний Новгород, 2017. 41 с.

References

1. Andramonova, N. A. (2003). *Ekspressivnye sintaksicheskie konstruktii (na materiale proizvedenii M. E. Saltykova-Shchedrina)* [Expressive Syntactic Constructions (Based on the Works of M. E. Saltykov-Shchedrin)]. *Russkaya i sopostavitel'naya filologiya: Sistemno-funktsional'nyi aspekt*. Pp. 6–11. Kazan, Kazan. gos. un-t. (In Russian)

2. Alefirenko, N. F. (2018). *Kognitivno-pragmaticheskie istoki frazemozemiozisa* [Cognitive-Pragmatic Origins of Phrase-Semiosis]. 190 p. Moscow, izd-vo "FLINTA". (In Russian)

3. Shcherba, L. V. (1974). *Yazykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost'* [Language System and Speech Activity]. 427 p. Leningrad, Nauka. Leningr. otd-nie. (In Russian)

4. Peshkovskii, A. M. (2001). *Russkii sintaksis v nauchnom osveshchenii* [Russian Syntax in Scientific Coverage]. 501 p. Moscow, Yaz. slavyan. kul'tury. (In Russian)

5. Vinogradov, V. V. (1975). *Osnovnye printsipy russkogo sintaksisa v "Grammatike russkogo yazyka" AN*

SSSR [Basic Principles of Russian Syntax in the "Grammar of the Russian Language" USSR Academy of Sciences]. *Izbrannye trudy. Issledovaniya po russkoi grammatike*. Pp. 221–230. Moscow, Nauka. (In Russian)

6. Roizenzon, L. I. (1973). *Lektsii po obshchei i russkoi frazeologii: Ucheb. posobie* [Lectures on General and Russian Phraseology: A Textbook]. 223 p. Samarkand. (In Russian)

7. Agleeva, Z. R. (2012). *Frazeologizatsiya slozhnopodchinennykh predlozhenii raznostrukturykh yazykov kak kognitivno-sintaksicheskaya problema: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk* [Phraseologization of Complex Sentences of Differently Structured Languages as a Cognitive-Syntactic Problem: Doctoral Thesis Abstract]. Belgorod, 48 p. (In Russian)

8. *Sintaksis slozhnogo predlozheniya. Ustoichivye struktury russkogo yazyka* (1985) [Syntax of a Complex Sentence. Stable Structures of the Russian Language]. 136 p. Kazan, Kazan. gos. un-t. (In Russian)

9. *Natsional'nyi korpus russkogo yazyka* [National Corpus of the Russian Language]. URL: <http://www.ruscorpora.ru/> (accessed: 01.02.2024). (In Russian)

10. Safonova, S. S., Chupryakova, O. A., Zamalyutdinova, E. R. (2019). *Frazeomodeli, vyrazhaiushchie modal'nost', v epistolyarnoi proze A. P. Chekhova* [Phraseomodels Expressing Modality in A. P. Chekhov's Epistolary Prose]. *Filologiya i kul'tura. Philology and Culture*, No. 1 (55), pp. 94–98. Kazan. (In Russian)

11. Balli, Sh. (1955). *Obshchaya lingvistika i voprosy frantsuzskogo yazyka* [General Linguistics and French Language Issues]. 416 p. Moscow, izd-vo inostr. lit. (In Russian)

12. Kriuchkov, S. E. (1977). *Sovremennyi russkii yazyk. Sintaksis slozhnogo predlozheniya* [Modern Russian Language. Complex Sentence Syntax]. 191 p. Moscow, Prosveshchen. (In Russian)

13. Velichko, A. V. (2017). *Predlozheniya frazeologizirovannoi struktury v russkom yazyke: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk* [Sentences of Phraseologized Structure in the Russian Language: Doctoral Thesis Abstract]. Nizhnii Novgorod, 41 p. (In Russian)

The article was submitted on 26.02.2024

Поступила в редакцию 26.02.2024

Сафонова Светлана Сергеевна,
кандидат филологических наук,
доцент,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
prepodss@mail.ru

Safonova Svetlana Sergeevna,
Ph.D. in Philology,
Associate Professor,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
prepodss@mail.ru

Чупрякова Ольга Анатольевна,
кандидат филологических наук,
доцент,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
bezdna2008@rambler.ru

Рахимова Динара Ирековна,
кандидат филологических наук,
доцент,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
dinara_dela@mail.ru

Chupryakova Ol'ga Anatol'evna,
Ph.D. in Philology,
Associate Professor,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
bezdna2008@rambler.ru

Rakhimova Dinara Irekovna,
Ph.D. in Philology,
Associate Professor,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
dinara_dela@mail.ru

УДК 81'2 (075.8)

DOI: 10.26907/2782-4756-2024-75-1-40-46

СПОСОБЫ ПРАГМАТИЧЕСКОГО ФОКУСИРОВАНИЯ НЕГАТИВНОГО ИМИДЖА РОССИИ В АМЕРИКАНСКОМ МЕДИАДИСКУРСЕ

© Елена Семенова, Туркан Зейналова

PRAGMATIC FOCUSING TECHNIQUES OF NEGATIVE RUSSIA IMAGE IN AMERICAN MEDIA DISCOURSE

Elena Semenova, Turkan Zeinalova

The article presents a brief study of the means focusing the negative image of Russia in the modern American media discourse, namely, newspaper publications in 2012–2017. We consider speech strategies, tactics of influencing public consciousness, as well as language tools that actualize these ways of presenting information. The purpose of the article is to analyze the most representative ways of pragmatic focusing on the global threat posed by the Russian state, according to the authors of the publications reviewed. To achieve it, we identify the most popular tactics of speech influence and the ways of their actualization at the lexical, syntactic and compositional levels. We have established that the most recurrent ways of implementing the author's intention, aimed at creating a hostile image of Russia, are as follows: the imposition of certain propositions, demonization of the country's image, absence of the referent, concealment of causal connections, creation of semantic redundancy and synergy effect, and use of invective labels. Actualization of these tactics is carried out through the author's appeal to the following verbal means: desemanticized affectives, negatively colored vocabulary, idioms, phrasal verbs, metaphorization, repetition at the lexical level; complex syntactic constructions, impersonal constructions, passive voice, inversion and antithesis at the syntactic level and, finally, reduction of the stylistic register of the text to a conversational level in order to ensure the understanding of the transmitted meanings in the context of the author's intention.

Keywords: pragmatic focusing, negative image of Russia, ways of speech influence, the author's intention, verbal means, actualization of speech strategies and tactics

В статье представлено краткое исследование способов фокусирования негативного имиджа России в современном американском медиадискурсе – газетных публикациях 2012–2017 г.г. Рассматриваются речевые стратегии, тактики воздействия на общественное сознание, а также языковые средства, актуализирующие данные способы представления информации. Целью статьи является анализ наиболее репрезентативных способов прагматического фокусирования мировой угрозы, исходящей, по мнению авторов публикаций, от российского государства. Для ее достижения были выявлены наиболее популярные тактики речевого воздействия и способы их актуализации на лексическом, синтаксическом и композиционном уровнях текста. Установлено, что наиболее рекуррентными способами реализации авторской интенции, направленной на создание враждебного имиджа России, являются: навязывание пропозиций, демонизация образа страны, отсутствие указания на референта, сокрытие каузальных связей, создание семантической избыточности и эффекта синергизма, использование инвективных ярлыков.

Актуализация данных тактик осуществляется посредством обращения автора к следующим вербальным средствам: десемантизированным аффективам, негативно-окрашенной лексике, идиомам, фразовым глаголам, метафоризации, повтору на лексическом уровне; сложным синтаксическим построениям, безличным конструкциям, пассивному залогу, инверсии и антитезе на синтаксическом уровне; а также при помощи снижения стилистического регистра некоторых фрагментов текстов до разговорного уровня с целью обеспечения процесса понимания транслируемых смыслов в контексте авторской интенции.

Ключевые слова: прагматическое фокусирование, негативный имидж России, способы речевого воздействия, авторская интенция, вербальные средства, актуализация речевых стратегий и тактик

Для цитирования: Семенова Е., Зейналова Т. Способы прагматического фокусирования негативного имиджа России в американском медиадискурсе // Филология и культура. Philology and Culture. 2024. № 1 (75). С. 40–46. DOI: 10.26907/2782-4756-2024-75-1-40-46

О проблеме формирования внешнего имиджа России заговорили сравнительно недавно, если мыслить историческими категориями, и довольно давно, если принять во внимание те масштабы и темпы изменений, которые происходят на наших глазах повсеместно.

В последнее время появилось множество научных работ, статей, выступлений, посвященных этой проблематике. Исследованием вопроса занимаются представители разных научных направлений. Есть публикации, освещающие философский, исторический, социологический, психологический, политический, лингвистический аспекты проблемы. В частности, представляют интерес работы Г. М. Андреевой (2012), Д. Г. Давыдова (2005), Е. А. Дагаевой (2014), Р. М. Кумышевой (2019), Е. Б. Перельгиной (2002), Е. Н. Молодыхенко (2018), О. А. Феофанова (2000), В. Е. Чернявской (2018) и ряда других ученых.

Начнем с определения ключевого для освещаемой темы понятия «имидж», который не приравнивается большинством ученых к, казалось бы, синонимичному ему понятию «образ».

Так, Г. М. Андреева утверждает, что «имидж – это специфический образ воспринимаемого предмета, когда ракурс восприятия умышленно смещен и акцентируются лишь определенные стороны объекта. Поэтому достигается иллюзорное отображение объекта или явления. Между имиджем и реальным объектом существует так называемый разрыв достоверности, поскольку имидж сгущает краски образа» [1, с. 180–181].

Подобной точки зрения придерживается О. А. Феофанов, для которого имидж – это, прежде всего, инструмент пропаганды и рекламы, «образ», который конструируется и внедряется в массовое сознание, подчеркивая те характеристики объекта, которые находятся в сфере интересов созидющего образ продуцента [2, с. 112].

Е. Б. Перельгина подчеркивает, что, создавая имидж, индивид нацелен, прежде всего, на достижение успеха, который трактуется ею в самом широком смысле: от решения индивидуально-психологических проблем до достижения социально-значимых целей [3, с. 49].

Интересен взгляд Д. Г. Давыдова, который на первый план выводит идею о том, что имидж всегда создается целенаправленно, а импульсом к его активному созданию служит осознание субъектом того факта, что между тем, как воспринимается объект, и тем, как бы ему хотелось, чтобы он воспринимался, – дистанция значи-

тельного размера. В результате субъект предпринимает попытки скорректировать «неправильный», с его точки зрения, образ [4].

Обобщая вышесказанное, в данной работе мы будем понимать под имиджем «динамический социальный процесс коллективного конструирования объекта социальной реальности» с учетом того наблюдения, что «специфика имиджа как социального конструкта в том, что это, с одной стороны, результат стихийных социальных практик, а с другой – целенаправленного воздействия СМК» [5, с. 44].

Ученые выделяют ряд факторов, влияющих на формирование имиджа, классифицируя их в соответствии с выше названными способами его создания. Если *стихийный имидж*, по мнению Р. М. Кумышевой, «формируется в массовом сознании под влиянием СМИ, политических событий, туризма, экономических связей, культурных контактов и др.», то *целенаправленное формирование имиджа* предполагает соблюдение ряда условий, а именно: «целеполагание, концептуализация имиджа, изучение потребностей, интересов и характерных особенностей целевой аудитории, проработка форм позиционирования с учетом характеристик целевой аудитории и т. д.» [6, с. 202].

В данной статье предпринимается попытка анализа способов прагматического фокусирования враждебного имиджа России в американских СМИ, целью которого является оказание целенаправленного воздействия на общественное сознание.

Актуальность данной темы обусловлена представлением о том, что с начала нового тысячелетия до настоящего времени мы имеем дело с так называемым *дискурсом нового мирового порядка*, фундаментом которого является «детерминированность концептуально-тематической и формально-стилистической структуры текстов данного дискурса оппозицией „свой-чужие“» [7, с. 62]. При этом доминирующей стратегией общепризнанно является стратегия моделирования образа врага, реализация которой осуществляется посредством различных тактик, одной из которых является *тактика прагматического фокусирования* [Там же, с. 63].

Думается, что в условиях современной геополитической ситуации понимание закономерностей построения и функционирования данного дискурса позволит максимально аутентично интерпретировать информацию, поступающую из

зарубежных источников, способствуя формированию более или менее релевантной картины меняющегося на наших глазах мира.

Целью статьи является описание стратегий и тактик речевого воздействия, способствующих формированию критического мнения мировой общественности о Российском государстве посредством анализа наиболее репрезентативных способов прагматического фокусирования мировой угрозы, исходящей от российского государства.

Материалом для исследования послужили публикации популярных американских газет «The Christian Science Monitor», «The New York Times» за период с 2011 по 2014 годы, отобранные методом сплошной выборки.

Данный исторический период характеризуется серьезными кризисами в отношениях между государствами, а также активизацией деятельности террористических организаций в мире.

Президент США Барак Обама, выступая на 69-ой сессии Генассамблеи ООН 24 сентября 2014 года, в частности, заявил, что основными мировыми угрозами на сегодня являются *вирус Эболы в Западной Африке, агрессия России в Украине и жестокие действия террористической группировки ИГИЛ* по отношению к ни в чем не повинным гражданам. Дословно, политический американский лидер сказал следующее:

(1) A sense that the very forces that have brought us together have created new dangers and made it difficult for any single nation to insulate itself from global forces. *From the Ebola outbreak in parts of West Africa, to Russian aggression in Ukraine, to the senseless brutality of ISIL terrorists threatening innocent lives*, there are problems that demand the urgent attention of the international community [8].

Наблюдение за дискурсом показало, что средства прагматического фокусирования могут проявляться как на лексическом, так и на синтаксическом уровнях.

В данном фрагменте, в первую очередь, обращает на себя внимание синтаксическая структура пропозиции, выстроенная при помощи предлогов *from... to*. Подобное структурирование предложения предполагает, что говорящий, перечисляя ряд значимых факторов (в данном случае – фактов, подтверждающих наличие угрозы миру, к которым он причисляет эпидемию Эболы в Африке, агрессию России против Украины, безумную жестокость террористов ИГИЛ по отношению к мирному населению), располагает их по степени нарастания – от менее важных к более значимым. С другой стороны, данное перечисление содержится не в главной, а в придаточ-

ной части предложения, что формально указывает на вспомогательный характер передаваемой информации. Использование инверсии – вынесение придаточной части предложения в начало пропозиции – в свою очередь, не может не привлечь внимание реципиента к перечисляемым фактам, придавая им дополнительную семантическую значимость.

Такое сложное синтаксическое построение позволяет говорящему оставить взаимосвязь между данными явлениями действительности нераскрытой, одновременно навязывая предположение, что политика России в Украине представляет даже большую угрозу, чем смертельный вирус, свирепствующий в Африке.

Лексические выражения *senseless brutality* ('безумная жестокость') и *terrorists threatening innocent lives* ('террористы, угрожающие жизни ни в чем не повинных граждан'), представляющие собой семантические аффективы (слова, обладающие высокой степенью эмотивности), способствуют эмоциональному восприятию информации, апеллируя к нерациональному, а, следовательно, некритическому мышлению реципиента, что обеспечивает принятие получаемой информации как данность.

Таким образом, благодаря *отсутствию указания на каузальные связи, навязыванию пропозиции и использованию негативно окрашенной лексики* автору удается обеспечить прагматическое фокусирование негативного представления о российском государстве.

Перейдем к анализу других фрагментов американского политического медиадискурса:

(2) Russia's nuclear arsenal, its energy resources, its geographic position astride Europe and Asia, the veto it wields on the UN Security Council, and *the creeping authoritarianism of its government* make Russia a unique geopolitical problem. "There are some in Russia, who see themselves as *the mirror image of Romney's advisers*, who welcome that kind of candor. "Mitt Romney spoke the simple truth," says Alexander Dugin, head of the International Eurasian Movement, a *shadowy group of officials, businessmen and ultra-nationalist intellectuals* that reportedly has extensive Kremlin access [9].

В представленном контексте прослеживается использование автором статьи так называемых *инвективных ярлыков* – оценочных суждений негативного характера. К ним можно отнести такие лексические выражения, как *creeping authoritarianism* ('ползучий авторитаризм'), при помощи которого описывается политика, проводимая российским правительством с точки зрения американского журналиста, и *ultra-nationalist intellectuals* ('интеллектуальная элита ультра-

националистского толка') – словосочетание, описывающее участников Международного Евразийского Движения, организации, созданной представителями власти и бизнесменами, имеющими непосредственный доступ к руководству страной (*has extensive Kremlin access*). Кроме того, в данном примере встречается лексическая номинация *a shadowy group of officials* ('теневая группировка, состоящая из представителей официальных кругов'), обладающая высокой отрицательной оценочностью за счет использования автором метафорического дескриптора *shadowy*, в сочетании с лексемой *group* вызывающего у читателя ассоциативную связь Международного Евразийского Движения с тайным сообществом или преступной группировкой.

Данные языковые средства направлены на формирование представления о России как о государстве, в котором реальная власть постепенно переходит к квазигосударственным организациям, присваивающим себе все больше полномочий, вплоть до вмешательства в избирательную кампанию в США. Эта внутренняя прагматика просматривается в пропозиции, в состав которой входит метафорическое выражение *the mirror image of Romney's advisers* ('зеркальное отражение советников Митта Ромни', который выступил в роли кандидата в президенты США на выборах 2012 года от Республиканской партии). При этом автор статьи не указывает конкретного референта, ограничиваясь пропозициональным высказыванием *there are some in Russia* ('есть некоторые лица в России').

Рассмотренный пример позволяет увидеть такие способы оказания воздействия на общественное сознание, как использование *инвективных ярлыков, метафоризации*, а также *отсутствующие указания на референта*.

Обратимся к следующему примеру с целью выявления дополнительных средств фокусирования негативного внешнего имиджа России, таящей в себе, по мнению автора статьи, экономическую угрозу США и государствам Европы:

(3) Now, under Vladimir Putin, these institutions themselves *risk being undermined by unethical Russian practices* that provide at best *a fig leaf of respectability* for Russian behavior that no longer meets the minimal standards for classification as a "European" state. Kremlin-coordinated actions in Ukraine and elsewhere *threaten* to overwhelm European institutions meant to deepen Russian economic and political freedoms. Welcoming Russian companies to Wall Street and the City should have improved the quality of Russian corporate governance and transparency. But it has not. *Shady Russian oligarchs* connected to the Kremlin have become *fabulously*

wealthy from dozens of I.P.O.s in London and New York [10].

Создание негативного имиджа России в данном фрагменте осуществляется посредством использования автором лексических выражений, обладающих семантикой небезопасности (*risk being undermined, threaten*) и негативной оценочности (*unethical Russian practices, a fig leaf of respectability, shady Russian oligarchs*). При этом некоторые единицы используются в прямом значении и непосредственно указывают на наличие угрозы (выражение *подвергаться риску* и лексема *угрожать*), а другие представляют собой оценочные суждения, являясь по сути инвективными ярлыками, о которых уже шла речь выше. В данном случае в роли такого ярлыка выступает выражение *unethical Russian practices* ('неэтичное поведение россиян'), подкрепленное негативной коннотацией метафорических словосочетаний *a fig leaf of respectability* ('фиговый листок респектабельности') и *shady Russian oligarchs* ('теневые российские олигархи'), имплицитно указывающих на скрытые механизмы власти, регулирующие принятие политических и экономических решений в России.

Интересно отметить, что финансовые институты Европы и США представлены в данном контексте в роли «добраго дядюшки», который стремился усилить российскую экономику и расширить политические свободы в стране (*to deepen Russian economic and political freedoms*), предоставив возможность отдельным гражданам России разместить свои акции в финансовых институтах Лондона и Нью-Йорка. Однако русские олигархи, связанные с Кремлем, проявили максимальную заботу о своем благополучии, став сказочно богатыми (*fabulously wealthy*), одновременно поставив под удар западные финансовые учреждения (правда, непонятно, каким именно образом).

Дескриптивные словосочетания *fabulously wealthy* и *shady Russian oligarchs* в сочетании с образным идиоматическим выражением *a fig leaf of respectability* создают эффект синергизма, когда эмоционально-оценочное значение одной языковой единицы подкрепляется и усиливается соответствующим значением других подобных лексем. В окружении такого набора негативно-оценочной лексики инвективный ярлык (выраженный в данном контексте оценочным словосочетанием *unethical Russian practices*) получает дополнительное прагматическое усиление (или фокусирование).

В следующем примере обратимся к анализу композиционных речевых средств, обеспечи-

вающих простоту восприятия смыслового содержания текста, что происходит за счет снижения стилистического регистра текста до разговорного уровня:

(4) About 10 percent of Russians *look back* on the outcome of the coup as a great victory, something to celebrate. But *there are still too many who feel they lost out*, that *the right to be taken care of by the state was snatched away from them*, and this accounts for *the large numbers who still take a negative view of how things turned out*. "During the decade of the 1990s Russia lost nearly 50 percent of its Soviet-era gross domestic product, and the few profitable sectors of the old Soviet economy *were sold off in murky auctions to a handful of Kremlin-connected insiders* who became known as "oligarchs". The country endured repeated *economic shocks* culminating in a 1998 *financial crash* that *wiped out* hundreds of banks, along with people's savings, and left the rouble with barely a fifth of its former buying power [11].

Описывая сложный исторический период в стране, а именно первую декаду 1990-х, журналист описывает тяжелые экономические последствия, к которому привел августовский путч, строя пропозицию на основе антитезы. Горстка так называемых, «своих», близких к власти людей (*a handful of Kremlin-connected insiders*) становятся олигархами, купив акции прибыльного сектора экономики, в то время как простые люди разоряются, теряя свои накопления, так как сотни банков прекращают свое существование (*are wiped out*) во время финансового краха экономики страны 1998 года (*in a 1998 financial crash*).

Нельзя сказать, что эта информация не соответствует действительности. Но посмотрим, какие смысловые акценты расставляются автором и посредством каких приемов реализуется прагматическая интенция отправителя сообщения.

В первую очередь, обращает на себя внимание избыточное количество фразовых глаголов в относительно небольшом по объему текстовом фрагменте (*look back, lost out, snatch away, turn out, take view, sold off, wipe out*), что обеспечивает непринужденность и простоту построения пропозиции, не требует усилий от реципиента для ее декодирования, звучит убедительно, быстро и отчетливо запоминается. Кроме того, некоторые языковые единицы добавляют негативную эмоциональную оценочность контексту за счет принадлежности к разряду сниженной лексики (*snatch away, wipe out*).

Так, фраза *the right to be taken care of by the state was snatched away from them* ('лишиться права получать защиту от государства') актуализирует сему безысходности за счет пейоративной семантики фразового глагола *snatch away*, – «убить, уничтожить». Та же импликатура харак-

терна для языковой единицы *wipe out* – 'стереть с лица земли, уничтожить, истребить'. Использование пассивного залога и безличной конструкции поддерживает актуализацию данного смысла, так как отсутствие референта имплицитно указывает на стихийный, неконтролируемый характер происходящего, повлиять на которое не представляется возможным.

Языковые единицы *crash* ('катастрофа', 'столкновение'), *economic shock* ('экономический шок'), *negative view* ('негативное восприятие'), *murky actions* ('смутные, неясные действия'), являясь десемантизированными аффективами, усиливают негативную оценочность, одновременно создавая эффект синергизма в тексте, о котором уже упоминалось выше.

Зачем автор обращается к событиям 1990-х в 2011? Видимо, для того, чтобы подчеркнуть, что события того времени не утратили своей остроты, понятия «катастрофа», «шок», «сомнительные финансовые операции», «негативное восприятие» все еще актуальны в контексте описания жизни в России. Подтверждением этому предположению служит факт использования автором лексемы *still* в словосочетаниях *there are still too many who feel they lost out* и *the large numbers who still take a negative view of how things turned out*. Утверждение, что *и сейчас* люди в России недовольны проводимой государственной политикой и не чувствуют себя защищенными, направлено на демонизацию образа страны, в которой даже интересы ее собственных граждан не принимаются во внимание.

Подводя итог небольшому исследованию, задачей которого было выявить и проанализировать некоторые приемы и способы фокусирования негативного имиджа России в американском медиадискурсе, необходимо отметить следующее:

1) существует ряд тактических приемов, способствующих формированию негативного представления о российском государстве, которые эксплицируются на всех языковых уровнях;

2) удалось выявить следующие тактические приемы актуализации авторской интенции, направленной на создание враждебного имиджа России: навязывание пропозиций, демонизация образа страны, отсутствие указания на референта, нераскрытие каузальных связей, создание семантической избыточности и эффекта синергизма, использование инвективных ярлыков;

3) данные приемы актуализируются в тексте на лексическом уровне – за счет использования десемантизированных аффективов, негативно-окрашенной лексики, идиом, фразовых глаголов, метафоризации, лексического повтора; на синтаксическом уровне – в результате использова-

ния сложных синтаксических конструкций, безличных предложений, пассивного залога, инверсии и антитезы; на композиционном уровне – за счет использования синтаксических структур, обеспечивающих снижение стилистического регистра текста до разговорного уровня;

4) дальнейшее изучение речевых стратегий и тактик авторов политического медиадискурса позволит минимизировать манипулятивный эффект от публикаций, направленных на восприятие их массовым читателем в направлении, «выгодном» отправителю информации, и будет способствовать формированию самостоятельно-го, критического мышления читателя в процессе осмысления событий, происходящих сейчас и имевших место в прошлом.

Список источников

1. Андреева Г. М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений М.: Аспект Пресс, 2012. 229 с.
2. Феофанов О. А. Реклама: новые технологии в России. СПб.: Питер. 2000. 225 с.
3. Перельгина Е. Б. Психология имиджа: учеб. пос. М: Аспект Пресс, 2002. 223 с.
4. Давыдов Д. Г. Социально-психологические особенности имиджа вооруженных сил России в молодежной среде: дис... канд. психол. наук: Москва, 2005. 217 с.
5. Дагаева Е. А. Имидж как социально-коммуникативный феномен: методология изучения // Вестник Таганрогского института управления и экономики, 2014. Вып. 1 (19). С. 43–47.
6. Кумышева Р.М. Содержание и структура имиджа страны с теоретических и методологических позиций. Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. 2019. Вып. 1 (830). С.196–208.
7. Чернявская В. Е., Молодыхенко Е. Н. История в дискурсе политики: лингвистический образ «своих» и «чужих». М.: ЛЕНАНД, 2018. 200 с.
8. Choosing Hope: President Obama's Address to the United Nations. September 24, 2014. URL: <https://obamawhitehouse.archives.gov/blog/2014/09/24/choosing-hope-president-obama-s-address-united-nations> (дата обращения: 21.01.2024).
9. Weir F. Russia to Romney: How could we be your No. 1 enemy? // Christian Science Monitor, March 28, 2012. URL: <https://www.csmonitor.com/World/Europe/2012/0328/Russia-to-Romney-How-could-we-be-your-No.-1-enemy> (дата обращения: 21.01.2024).
10. Dawisha K. Bad-Mannered Russians in the West // New York Times, December 3, 2014. URL: <https://www.nytimes.com/2014/12/04/opinion/bad-mannered-russians-in-the-west.html> (дата обращения: 20.01.2024).
11. Weir F. Why half of Russians regret the 1991 August Coup // Christian Science Monitor, August 22, 2011. URL: <https://www.csmonitor.com/World/Europe/2011/0822/Why-half-of-Russians-regret-the-1991-August-Coup> (дата обращения: 21.01.2024).

2011/0822/Why-half-of-Russians-regret-the-1991-August-Coup (дата обращения: 21.01.2024).

References

1. Andreeva, G. M. (2012). *Sotsial'naya psikhologiya: uchebnik dlya vy'sshikh uchebny'kh zavedenii* [Social Psychology: A Textbook for Higher Educational Institutions]. 229 p. Moscow, Aspekt Press. (In Russian)
2. Feofanov, O. A. (2000). *Reklama: novy'e tekhnologii v Rossii* [Advertising: New Technologies in Russia]. 225 p. St. Petersburg, Piter. (In Russian)
3. Perelygina, E. B. (2002). *Psikhologiya imidzha: ucheb. pos.* [Psychology of Image: A Textbook]. 223 p. Moscow, Aspekt Press. (In Russian)
4. Davy'dov, D. G. (2005). *Sotsial'no-psikhologicheskie osobennosti imidzha vooruzhenny'kh sil Rossii v molodezhnoi srede: dis... kand. psikh. nauk* [Socio-Psychological Features of the Russian Armed Forces Image among Young People: Ph.D. Thesis]. 217 p. Moscow. (In Russian)
5. Dagaeva, E. A. (2014). *Imidzh kak sotsial'no-kommunikativny'i fenomen: metodologiya izucheniya* [Image as a Socio-Communicative Phenomenon: Study Methodology]. Vestnik Taganrogskego instituta upravleniya i e'konomiki. Vy'p. 1 (19), pp. 43–47. (In Russian)
6. Kumy'sheva, R. M. (2019). *Soderzhanie i struktura imidzha strany' s teoreticheskikh i metodologicheskikh pozitsii* [Content and Structure of the Country's Image from Theoretical and Methodological Positions]. Vestnik MGLU. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. Vy'p. 1 (830), pp.196–208. (In Russian)
7. Chernyavskaya, V. E., Molody'chenko, E. N. (2018). *Istoriya v diskurse politiki: lingvisticheskij obraz "svoikh" i "chuzhikh"* [History in the Discourse of Politics: The Linguistic Image of "Us" and "Strangers"]. 200 p. Moscow, LENAND. (In Russian)
8. *Choosing Hope: President Obama's Address to the United Nations*. (2014). September 24, 2014. URL: <https://obamawhitehouse.archives.gov/blog/2014/09/24/choosing-hope-president-obama-s-address-united-nations> (accessed: 21.01.2024). (In English)
9. Weir, F. (2012). *Russia to Romney: How could we be your No. 1 enemy?* Christian Science Monitor, March 28, 2012. URL: <https://www.csmonitor.com/World/Europe/2012/0328/Russia-to-Romney-How-could-we-be-your-No.-1-enemy> (accessed: 21.01.2024). (In English)
10. Dawisha, K. (2014). *Bad-Mannered Russians in the West*. New York Times, December 3, 2014. URL: <https://www.nytimes.com/2014/12/04/opinion/bad-mannered-russians-in-the-west.html> (accessed: 21.01.2024). (In English)
11. Weir, F. (2011). *Why half of Russians regret the 1991 August Coup*. Christian Science Monitor, August 22, 2011. URL: <https://www.csmonitor.com/World/Europe/2011/0822/Why-half-of-Russians-regret-the-1991-August-Coup> (accessed: 21.01.2024). (In English)

The article was submitted on 12.02.2024
Поступила в редакцию 12.02.2024

Семенова Елена Михайловна,
доктор филологических наук,
доцент,
Санкт-Петербургский университет
технологий управления и экономики,
190103, Россия, Санкт-Петербург,
Лермонтовский пр., 44.
semenovae63@gmail.com

Зейналова Туркан Фахраддин кызы,
старший преподаватель,
Санкт-Петербургский государственный
технологический институт
(Технический Университет),
190013, Россия, Санкт-Петербург,
Московский пр., 24-26/49.
arzu-1078@mail.ru

Semenova Elena Mikhailovna,
Doctor of Philology,
Associate Professor,
Saint-Petersburg University of Management
Technologies and Economics,
44 Lermontovsky Prospect,
Saint-Petersburg, 190103, Russian Federation.
semenovae63@gmail.com

Zeinalova Turkan Fakhraddin kizi,
Assistant Professor,
Saint-Petersburg State Institute of Technology
(Technical University),
26 Moskovsky Ave.,
Saint-Petersburg, 190013, Russian Federation.
arzu-1078@mail.ru

УДК 81

DOI: 10.26907/2782-4756-2024-75-1-47-52

СОПОСТАВЛЕНИЕ НОМИНАЦИЙ ГЕРОЕВ КАК ОТРАЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ КАРТИНЫ МИРА (НА МАТЕРИАЛЕ ТЕКСТОВ ГЕРОИЧЕСКОГО ЭПОСА «ДЖАНГАР» И «БЕОВУЛЬФ»)

© Ужэнь Гаова

COMPARISON OF CHARACTER NOMINATIONS AS A REFLECTION OF THE NATIONAL WORLDVIEW (BASED ON THE TEXTS OF HEROIC EPICS “JANGAR” AND “BEOWULF”)

Wuren Gaowa

Language nomination is a complex and multifaceted phenomenon closely related to human worldview, which plays an important role in language. It reflects the national worldview. Based on two epic works - the Kalmyk heroic epic “Jangar” and the Old English epic “Beowulf”, this study concerns the naming of characters who reflect the national worldview. The main goal of the study is to identify similarities and differences between the national worldviews of these two peoples through the comparison and analysis of the characters’ names in these two epics, belonging to different cultures, taking into account their common features and differences, as well as the cultural values underlying them. To this end, the research required the use of various methodologies, such as the comparative, interpretative, word-formation, descriptive and etymological approaches. The results of the study showed that both cultures have similar and different nominations of characters, which reflect their cultural values. The characters in the epic “Jangar” can be named using colors, body parts, animals and the names of their ancestors; moreover, in Kalmyk culture horses hold an important place and have their own names. In “Beowulf”, unique naming styles are also used, including weapon names, animal names and names of paternal ancestors. The Old English language employs a special naming technique known as kenning. Additionally, the sword holds a high status in Anglo-Saxon culture and has its own name.

Keywords: nomination, character, heroic epic, Jangar, Beowulf, national worldview, comparison

Языковая номинация – сложное и многогранное явление, которое тесно связано с миропониманием человека и играет важную роль в языке. Явление номинации отражает национальную картину мира. Данное исследование посвящено проблеме номинации героев, отражающих национальную картину мира. Исследование проводится на примере двух эпических произведений – калмыцкого героического эпоса «Джангар» и древнеанглийского эпоса «Беовульф». Основная цель исследования – выявить сходства и различия между национальными картинами мира этих двух народов на основе сопоставления и анализа имен героев в этих эпосах, принадлежащих к разным культурам, учитывая их общие черты и различия, а также культурную ценность, лежащую в их основе. Достижение цели исследования потребовало использования различных методов, таких как словообразовательный, этимологический, описательный, сопоставительный и интерпретационный. Результаты исследования показали, что в обеих культурах существуют сходные и разные черты в номинации героев, которые отражают ценности культуры. Героев в эпосе «Джангар» можно называть, используя цвета, части тела, животных и имена их предков, при этом лошади занимают важное место в калмыцкой культуре и имеют собственные имена. В «Беовульфе» также используются уникальные способы именования, включающие в себя названия оружия, животных и имена предков по отцовской линии. В древнеанглийском языке используется особый прием именования, известный как кеннинг. Кроме того, меч имеет высокий статус в англосаксонской культуре и обладает собственным именем.

Ключевые слова: номинация, герой, героический эпос, «Джангар», «Беовульф», национальная картина мира, сопоставление

Для цитирования: Ужэнь Гаова. Сопоставление номинаций героев как отражение национальной картины мира (на материале текстов героического эпоса «Джангар» и «Беовульф») // Филоло-

Феномен, известный как «картина мира», переплетается с человеческим существованием с самого начала человеческой истории. Понятие «картина мира» является сложным и многогранным, при этом разные исследователи наполняют данный термин различным содержанием и нюансами, исходя из своих конкретных областей изучения. Впервые этот термин был введен в физику в конце XIX – начале XX века. С тех пор он вышел за пределы физики и широко используется в различных областях знаний. По мнению А. Я. Гуревича, термин «модель мира» взаимозаменяем с такими терминами, как «картина мира», «образ мира», «видение мира» и «мировоззрение». По его словам, «модель мира» можно уподобить «сетке координат», через которую индивиды воспринимают действительность и строят образ мира, существующий в их сознании [1, с. 20].

«Каждая цивилизация, социальная система характеризуется своим особым способом восприятия мира» [Там же, с. 17]. Следовательно, у каждого народа складывается собственная национальная картина мира, которая представляет собой уникальное структурированное представление о мироздании, характерное для членов конкретной этнической группы [2, с. 59].

Языковые единицы фиксируют понимание народом действительности на определенном этапе его развития, поэтому номинативное средство языка может в какой-то мере отражать национальную картину мира. Номинация героев – это мощный стилистический прием, используемый для создания образа героя в художественном произведении. Термин «номинация» может использоваться как в динамике, обозначая процесс называния, так и в статике, обозначая результат этого называния, то есть само наименование [3, с. 232]. Этот способ обычно выражается в использовании различных форм слов и фраз, которые используются для называния и вычленения фрагментов действительности, а также для формирования соответствующих понятий о них [4, с. 336].

В период возникновения и развития эпоса он давал законченную и всеобъемлющую картину мира, включая происхождение и будущее людей, и учил моральным ценностям [5, с. 6]. Во многих культурах эпос считается самым важным литературным жанром, воплощающим в себе суть философии жизни предков. Он является отражением коллективного сознания народа, его мировоззренческих и духовных ценностей.

Материал для данного исследования состоял из имен героев, упоминаемых в двух разных героических эпосах. Эти два эпоса – калмыцкий героический эпос «Джангар» [6] и англосаксонский героический эпос «Беовульф» [7]. В эпосе «Джангар» изображены могучие герои во главе с Джангар-ханом. На этих героев возложена роль защитников своей страны-Бумбы от врагов. Страна-Бумба – это страна вечной молодости и бессмертия, где царят счастье и благоденствие, а смерть и старость неведомы. Богатыри совершают свои подвиги ради общего блага народа, а не с целью воровства или грабежа. С другой стороны, эпос «Беовульф» повествует о герое Беовульфе, который сражается с чудовищами и драконами. Он помогает королю Хротгару победить существо Гренделя и его мать. В пожилом возрасте Беовульф сражается с драконом и героически погибает.

Большинство имен героев в эпосе «Джангар» имеют монгольское происхождение, в частности ойрат-калмыцкое [8, с. 27]. В основном имена героев по своей структуре можно разделить на одночленные, двучленные и многочленные. К одночленным именам героев относятся *Жаңһр*, *Хоңһр*, *Савр*, *Санл*, *Гүмб*, *Миңъян*, *Шигишр* и др., которые представляют собой простое личное имя. Двучленные имена героев могут быть более сложными, они могут состоять из 1) двучленного личного имени, например *Алтн Чееж*, *Улан Хоңһр*, *Гүзән Гүмб* и т. д.; 2) эпитета и личного имени, например: *Алдр Жаңһр* ‘Славный Джангар’, *Дуута Жаңһр* ‘Знаменитый Джангар’, *Арг Хоңһр* ‘Благородный Хонгор’ и т. д.; 3) титула и личного имени, например *Нойн Жаңһр* ‘владыка Джангар’, *Эзн Шигишр* ‘владыка Шигишрге’, *Баатр Жилһн* ‘богатырь Джилган’ и т. д. Полные имена эпических героев в «Джангаре» часто состоят из нескольких элементов и могут включать в себя различные компоненты, такие как личные имена (простые или сложные), определение-эпитет (один или более), титул-эпитет, указания на род их занятий или социальный статус и многое другое [8, с. 26], например *Бөк Мөңгн Шигишр* ‘Бёке Мёнген Шигишрге’, *Күнд һарта Савр* ‘Тяжелорукий Савар’, *Эзн деед богд Жаңһр* ‘Верховный владыка Джангар-богдо’, *Зүүдн болсн Улан Хоңһр* ‘Сновидению подобный Алый Хонгор’, *Келмрч Ке Жилһн* ‘златоуст Ке Джилган’, *Орчлңгин Сээхн Миңъян* ‘Прекраснейший в мире Мингъян’, *Байн*

Куцкан Алтн Чееж 'Ясновидец Алтан Чэджи' и т. д.

Древнеанглийская система именования была унаследована от протогерманской системы имен, поэтому элементы имени, используемые в древнеанглийском языке, в основном были унаследованы от протогерманского состава элементов имен [9, с. 2]. Раннегерманские личные имена, особенно применяемые к мужчинам, обычно признаются как образованные из элементов, родственных общепринятым словам. Структуры имен в эпосе «Беовульф» в первую очередь можно разделить на монотематические и дитематические категории [10, с. 2]. Монотематические имена состоят из одного корневого элемента и обычно отражают определенные качества или предметы, например такие имена, как *Scyld* 'щит' или *Wulf* 'волк'. Дитематические имена формируются из двух или более частей и имеют более сложную структуру. Например, имя *Hróðgár* состоит из частей *hroð* + *gar*, где *hroð* означает «слава», а *gar* – «копье». Имена сыновей Хродгара – *Hredric* и *Hróðmund* – соответственно содержат первые элементы имени своего отца в сочетании с *rice* (*-ric*), что означает «власть, царствование, королевство», и *mund* – «защита» [11, с. xxxi]. Такие имена указывают на связь семейной линии и отражают родственные связи.

В текстах «Джангара» обнаружен целый ряд титулов героев, отражающих их социальный класс, например *баатр* 'богатырь', *богд* 'богдо, святейший, верховный', *нойн* 'нойон, князь, господин', *хан* 'хан, государь', *эзн* 'владыка' и др. Помимо вышеупомянутых титулов, существует множество других профессиональных обозначений, где отражаются разнообразные роли героев, например *адуч* 'табунщик, пастух лошадей', *армч* 'копьеметатель', *бөк* 'борец, силач', *сөңч* 'виночерпий, распорядитель банкета', *мөрч* 'коновод' и др. Эти титулы и обозначения в какой-то степени раскрывают социальную структуру калмыцкого кочевого феодального государства и отражают значимость различных навыков и профессий внутри общины.

По аналогии в эпической поэме «Беовульф» существует ряд титулов, которыми наделяются герои и которые свидетельствуют об их социальном статусе. К ним относятся *beorn* 'воин, герой', *cyning* 'король', *eorl* 'дворянин, вождь, граф, храбрый человек', *fréa* 'господин, хозяин', *fengel* 'господин, принц', *léod* 'вождь, князь', *merelidende* 'мореплаватель', *þegn* 'слуга, воин' и многие другие. Использование этих слов показывает иерархическую природу англосаксонского общества. Различные дополнительные лексемы,

которыми наделяются герои, отражают их положение в социальном порядке: на вершине находятся короли и принцы, за ними следуют дворяне и воины. Что особенно выделяется в этом эпосе, так это обилие синонимов, используемых для описания одного и того же понятия. Например, понятие «воин» имеет более 20 различных выражений, которые используются для описания одной и той же идеи. Понятие воина может выражаться такими словами, как *beorn*, *сепра*, *dugub*, *eorl*, *freca*, *hæled*, *óretta*, *ridend*, *rinc*, *scealc*, *scéotend*, *secg*, *wiga*, *wigend* и др. Использование такого многообразия синонимов свидетельствует о богатстве и разнообразии лексического состава древнеанглийского языка.

Сравнив номинации героев в обоих эпосах, мы обнаружили определенные сходства. В эпосе «Джангар» некоторые герои носят имена, вдохновленные названиями животных, зверей и птиц. И к героям часто обращаются эпитетами, связанными с этими животными. Например, в имени *Аля Шоңхр* слово «шоңхр» обозначает «кречет, сокол». *Арслңгин Улан Хоңһр* 'Лев из львов Алый Хонгор' включает в себя слово «арслң», что означает «лев». *Күмни начн Күнд һарта Савр* 'сокол среди людей – Тяжелорукий Савар' содержит слово «начн», обозначающее «сокол». Стоит отметить, что в эпосе «Джангар» конь играет ключевую роль, являясь верным спутником и помощником героя. Связь между героем и его конем нерушима. К коню относятся с большим почтением и даже присваивают ему собственное уникальное имя. Например, коня Джангара зовут *арнзл Зеерд*, коня Хонгора – *оцл Көк һалзн*, коня Алтан Цеежа – *Улман Агсг Улан* и т. д. Это отражает важность лошадей в ойратско-калмыцкой культуре и у кочевого народа. В эпосе «Беовульф» также встречаются имена, в которых присутствуют элементы животных. Эти имена обычно обозначают крупных и/или свирепых существ: например, имя *Beowulf* и *Wulfgar* включают в себя слово «wulf», что означает «волк», и имя *Eofor* обозначает «кабан». Присваивая героям имена хищных зверей или птиц, эпос метафорически подчеркивает силу, ловкость, храбрость и другие достоинства богатырей. Более того, используя животных как элементы в именах, и ойрат-калмыцкая, и англосаксонская культуры демонстрировали свое глубокое почитание и связь с животным миром.

В «Джангаре» герой часто идентифицируется через упоминание его предков. Например, Джангар называется потомком Таки Зула-хана, внуком Тангсак Бумба-хана и сыном Славного Узюнг-хана (*Тэк Зула хаани үлдл, Таңсг Бумб хаани ач, Узң алдр хаани көвүн*). Мингъян – сыном Эрке

Туга, Прекраснейшим в мире Мингъян (*Эрк Туг хаани көвун, Орчлүгин Сээхн Миңъян*). В эпосе «Беовульф» также встречаются обращения к героям по именам их отцов или предков. Например, Беовульф известен как сын Экгтеоу (*beorn Ecgþéowes*). Хигелак (*Hygelác*), король геатов, известен как наследник Хределя (*Hrēþles eaferan*), внук Свертинга (*nefa Swertinges*) и сын Хрелинга (*Higelác Hréþling*). Виглаф (*Wigláf*), храбрый воин, помогающий Беовульфу в борьбе с драконом, известен как сын Веохстана (*Wéoxstanes sunu*). Эта традиция именования отражает важность родословной и предков в обеих культурах.

При сопоставлении номинации героев в двух эпосах был выявлен ряд различий.

В эпосе «Джангар» некоторые герои идентифицируются по названиям цветов: например, в имени *Догшин Цаган Зула* «цаган» обозначает «белый цвет»; в имени *Улан Хоңһр* «улан» означает «красный, алый»; в имени *Алти Чееж* «алти» означает «золотой». Белый цвет имеет сакральный характер в монгольской культуре, олицетворяя чистоту, свет, добро и благополучие, правдивость и справедливость, святость и благородство и т. д. Красный цвет тесно связан с понятиями радости, полноты жизни, красоты и изобилия. Его часто связывают с огнем и кровью, и он может символизировать здоровье и силу юности эпических героев. Золотой цвет всегда ассоциируется с драгоценным металлом – золотом. Все, что находится под знаком золота, считается наивысшей ценностью. Его можно сравнить с застывшим солнечным светом или солнечным светом, переливающимся золотым сиянием [12, с. 127–134]. Цветовые эпитеты отражают образ жизни кочевого народа и основные ценности его культуры.

В эпосе «Джангар» некоторые герои названы по частям тела. Например, имя *Алти Чееж* означает «золотую грудь». Чееж или цееж ‘грудь’ считается центром и хранилищем ума и памяти в понятии всех монголов. Поэтому *алти чееж* служит представлением человеческой мудрости и прозорливости ума. Имя *Бор Маңна* включает в себя слово «магна», что означает «лоб, чело». В военном контексте слово «магна» используется в выражении «цэргин маңнад йовх», что означает «идти впереди войска, быть в авангарде» [8, с. 29].

Стоит отметить поэтический прием, использованный в «Беовульфе» для наименования героев, известный как кеннинги, характерный для древнеанглийской поэзии. Кеннинг, что буквально означает «обозначение» или «указание», – это сложное слово или фразеологическая

единица, которая служит «описательно-метафорическими обозначениями предметов» [13, с. 173]. Их синтаксическая сложность достигается за счет широкого использования двойных метафор внутри лексических единиц. Их нужно расшифровывать, как подсказки в головоломке или кроссворде [14, с. 183]. В «Беовульфе» герои Скилд, Хродгар и Беовульф неоднократно называются *béaga bryttan*, что означает «даритель кольца». В этом контексте кольцо символизирует богатство и власть [15, с. 34]. Слово «воин» можно описать как *beadorinc*, что означает «герой битвы», *garwiga* – «копыеносец», *helmberend* – «шлемоносец», или *hildemecg* – «человек битвы». Кеннинг *frumgár*, буквально переведенный как «первое копье», используется для обозначения лидера в битве.

В эпосе «Беовульф» имена некоторых героев обозначают оружие битвы. К этому оружию относятся щиты, копья, мечи и многое другое. Например, в имени *Ecgþeow* первый элемент *ecg* обозначает «меч». Имена *Hroðgar*, *Wulfgar* также следуют этой схеме, где второй элемент *gar* обозначает «копье». Имя *Scyld* обозначает «щит». Это отражает значимость оружия в жизни англосаксонского общества. Об этом также свидетельствует тот факт, что в «Беовульфе» меч героя имеет огромное значение и часто олицетворяется с собственными уникальными именами. Одним из таких примеров является *Hrunting*, меч, подаренный Беовульфу датским королем Хротгаром за его битву с матерью Гренделя. *Nægling* – это второй меч Беовульфа, который тот взял с собой, чтобы сразиться с огнедышащим драконом. Это отражает важность меча в англосаксонском обществе, где он считался символом силы и доблести воина в бою.

Таким образом, в ходе проведенного анализа было установлено, что «Джангар» и «Беовульф» – это эпосы, принадлежащие к различным культурам и временам, а именно ойратско-калмыцкой и англосаксонской традициям. В связи с этим национальные картины мира, представленные в номинациях героев этих произведений, обладают своими особенностями.

Имена героев в «Джангаре» отражают кочевой образ жизни ойрат-калмыков в степях, где ханы и владыки (эзн) занимают высшее положение. В «Беовульфе» повествование описывает скандинавское общество, где короли занимают высшие позиции, а морское дело занимает значительное место. В ойратско-калмыцкой культуре части тела, цвета могли нести глубокий символический смысл, и лошади играют ключевую роль. В англосаксонском обществе оружие имело значительную ценность, оно рассматривалось

как символ героической жизни. В частности, меч выступал как символ героизма, власти и статуса. Как в ойрат-калмыцкой, так и в англосаксонской культурах животные высоко ценятся, и обе культуры делают сильный акцент в номинациях на генеалогических отношениях, уделяя особое внимание именам отцов и сохранению семейных уз.

Сопоставляя и изучая имена героев в этих двух эпосах, мы получили более глубокое понимание культур и обществ, из которых они произошли. Эти имена раскрыли важные сведения о традиции, верованиях и ценностях людей, создавших эти эпосы.

Список источников

1. Гуревич А. Я. Категории средневековой культуры. М.: Искусство, 1972. 318 с.
2. Лурье С. В. Историческая этнология: учебное пособие для вузов. М.: Академический проект: Гаудеамус, 2004. 624 с.
3. Гак В. Г. К типологии лингвистических номинаций // Языковая номинация (общие вопросы) / отв. ред. Б. А. Серебренников, А. А. Уфимцева. М.: Наука, 1977. С. 230–293.
4. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. М.: Большая Рос. Энцикл. 2002. 707 с.
5. Гуревич А. Я. Средневековый героический эпос германских народов // Беовульф. Старшая Эдда. Песнь о Нибелунгах. М.: Художественная литература, 1975. С. 5–26.
6. Биткеев Н. Ц., Овалов Э. Б. Джангар. Калмыцкий героический эпос. На калмыцком и русском языках / Сост. Н. Ц. Биткеев, Э. Б. Овалов. М.: Наука. 1990. 475 с.
7. Beowulf: A New Verse Translation (Bilingual Edition). Tr. Seamus Heaney. New York, London: W. W. Norton & Co., 2001. 213 p.
8. Пюрбеев Г. Ц. Эпос «Джангар»: Культура и язык. На русском и калмыцком языках. Элиста: КИГИ РАН, 2015. 280 с.
9. Shaw P. A. Names and Naming in Beowulf: Studies in Heroic Narrative Tradition. London, New York: Bloomsbury Academic, 2020. 220 p.
10. Colman F. The Grammar of Names in Anglo-Saxon England: The Linguistics and Culture of the Old English Onomasticon. Oxford: Oxford University Press, 2014. 310 p.
11. David A. A Note on Names // Beowulf: A new verse Translation (Bilingual Edition). Tr. Seamus Heaney. New York, London: W.W. Norton & Co., 2001. xxxi.
12. Антонов В. И. Символика цвета в традиционном мировосприятии монгольских этносов // Вестник Калмыцкого университета. 2023. № 3 (59). С. 124–136.
13. Смирницкий А. И. Древнеанглийский язык. М.: Филологический факультет МГУ им. М. В. Ломоносова, 1998. 317 с.
14. Манерко Л. А. English Etymology through the History of the British people. Рязань: Ряз. гос. пед. ун-т им. С. А. Есенина, 1998. 272 с.
15. Раков А. В. Имя в «Беовульфе». Москва; Иваново: Изд-во МИК, 2006. 192 с.

References

1. Gurevich, A. Ya. (1972). *Kategorii srednevekovoj kul'tury* [Categories of Medieval Culture]. 318 p. Moscow, Iskustvo. (In Russian)
2. Lur'e, S. V. (2004). *Istoricheskaya etnologiya: uchebnoe posobie dlya vuzov* [Historical Ethnology: A Textbook for Universities]. 624 p. Moscow, akademicheskij proekt: Gaudeamus. (In Russian)
3. Gak, V. G. (1977). *K tipologii lingvisticheskikh nominatsii* [On Typology of Linguistic Nominations]. *Yazykovaya nominatsiya (obshhie voprosy)*. Otv. red. B. A. Serebrennikov, A. A. Ufimtseva. Pp. 230–293. Moscow, Nauka. (In Russian)
4. Yartseva, V. N. (2002). *Lingvisticheskie entsiklopedicheskii slovar'* [Linguistic Encyclopedic Dictionary]. 707 p. Moscow, Bol'shaya Ros. Entsikl. (In Russian)
5. Gurevich, A. Ya. (1975). *Srednevekovyi geroicheskii epos germanskikh narodov* [Medieval Heroic Epic of the Germanic Peoples]. *Beovul'f. Starshaya Jedda. Pesn' o Nibelungakh*. Pp. 5–26. Moscow, Khudozhestvennaya literatura. (In Russian)
6. Bitkeev N. C., Ovalov Ye. B. (1990). *Dzhangar. Kalmytskii geroicheskii epos* [Jangar. Kalmyk. A Heroic Epic]. *Na kalmytskom i russkom yazykakh. Glavnaya redaktsiya vostochnoi literatury*. 475 p. Moscow, Nauka. (In Russian, in Kalmyk)
7. Seamus, H. (2001). *Beowulf: A New Verse Translation (Bilingual Edition)*. 213 p. New York, London, W. W. Norton & Co. (In English)
8. Pyurbeev, G. C. (2015). *Epos "Dzhangar": Kul'tura i yazyk* [Epic "Dzhangar": Culture and Language]. *Na russkom i kalmytskom yazykakh*. 280 p. Elista, KIGI RAN. (In Russian, in Kalmyk)
9. Shaw, P. A. (2020). *Names and Naming in Beowulf: Studies in Heroic Narrative Tradition*. London. 220 p. New York, Bloomsbury Academic. (In English)
10. Colman, F. (2014). *The Grammar of Names in Anglo-Saxon England: The Linguistics and Culture of the Old English Onomasticon*. 310 p. Oxford, Oxford University Press. (In English)
11. David, A. (2001). *A Note on Names. Beowulf: A New Verse. Translation (Bilingual Edition)*. Tr. Seamus Heaney. Pp. XXXI. New York, London, W. W. Norton & Co. (In English)
12. Antonov, V. I. (2023). *Simvolika tsveta v traditsionnom mirovospriyatii mongol'skikh etnosov* [The Color Symbolism in the Traditional Worldview of Mongolian Ethnic Groups]. *Vestnik Kalmyckogo universiteta*, No. 3 (59), pp. 124–136. (In Russian)
13. Smirnitckii, A. I. (1998). *Drevneangliiskii yazyk* [The Old English Language]. 317 p. Moskva, Filologicheskii fakul'tet MGU im. M. V. Lomonosova. (In Russian)

14. Manerko, L. A. (1998). *English Etymology through the History of the British People*. 272 p. Ryazan', Ryaz. gos. ped. un-t im. S. A. Esenina. (In English)

15. Rakov, A. V. (2006). *Imya v "Beovul'fe"* [The Name in Beowulf]. 192 p. Moscow, Ivanovo, izd-vo MIK. (In Russian)

The article was submitted on 14.03.2024

Поступила в редакцию 14.03.2024

Ужэнь Гаова,
аспирант,
Московский педагогический
государственный университет,
старший преподаватель,
Синьцзянский педагогический университет,
119571, Россия, Москва,
Проспект Вернадского, 88.
2747981051@qq.com

Wuren Gaowa,
graduate student,
Moscow Pedagogical State University,

senior lecturer,
Xinjiang Normal University,
88 Vernadskogo Prospect
Moscow, 119571, Russian Federation.
2747981051@qq.com

КОНЦЕПТОСФЕРА ЛЕКСЕМЫ ГЛАЗ В РАЗНОСТРУКТУРНЫХ ЯЗЫКАХ: НА МАТЕРИАЛЕ ПАРЕМИЙ

© Наилья Фаттахова, Аида Нурутдинова

THE *EYE* LEXEME CONCEPTUAL SPHERE IN DIFFERENTLY STRUCTURED LANGUAGES: BASED ON PAROEMIAS

Nailya Fattakhova, Aida Nurutdinova

The article is devoted to the comparative typological analysis of Russian, English and Japanese paroemias with the eye lexeme *глаз* /eye / *目*[me] in terms of cognitive linguoculturology as one of the most dynamically developing areas in modern linguistics. We focus on the issues of the formation mechanism of the conceptual models within the framework of paremias in differently structured languages. The purpose of the study is to identify and describe paremias with the eye lexeme *глаз* /eye / *目*[me] as a micromodel of reality, reflecting the way of understanding, perception and conceptualization of the world by native speakers of Russian, English and Japanese. The subject of the study is the semantics and structure of paremiological units, such as proverbs, sayings and signs reflecting a certain nationally oriented way of the surrounding reality encoding. The comparative analysis, considering the paradigmatic and syntagmatic combinations of the eye lexeme *глаз* /eye / *目*[me] in differently structured languages, allows us to conclude that the paremiological units' analysis contributes to the reconstruction of the so-called naive world picture, referring to earlier, ancient life periods of the particular people. The core of the national concept is the referential lexeme meaning, the peripheral layer is characterized by variability, since it reflects not only the territorial conditions, but also ancient traditions, customs, beliefs of the particular people. To achieve the goal of the undertaken research, we used the traditional descriptive and lexicographic methods, in addition to the comparative linguistic and cultural methods.

Keywords: eye lexemes *глаз* /eye / *目*[me], conceptosphere, cognitive linguoculturology, paremiology, Russian, English, Japanese

Статья посвящена сопоставительно-типологическому анализу русских, английских и японских паремий с лексемой *глаз* /eye / *目*[me] с точки зрения когнитивной лингвокультурологии как одного из наиболее динамично развивающегося направления в современной лингвистике. В центре внимания авторов находятся вопросы механизма формирования концептуальных моделей, формируемых в рамках паремий разноструктурных языков. Цель исследования – выявить и описать паремии с лексемой *глаз* /eye / *目*[me] как микромодель действительности, отражающей способ понимания, восприятия, концептуализации мира носителями русского, английского и японского языков. Предметом исследования выступает семантика и структура паремиологических единиц, таких как пословицы, поговорки, приметы, отражающие определенный, национально ориентированный, способ кодирования окружающей действительности. Сопоставительный анализ с учетом парадигматических и синтагматических комбинаций лексемы *глаз* /eye / *目*[me] в разноструктурных языках позволяет утверждать, что анализ паремиологических единиц способствует реконструкции так называемой наивной картины мира, отсылающей нас к более ранним, древним периодам жизни того или иного народа. Установлено, что ядром национального концепта выступает референтное значение лексемы, периферийный слой характеризуется вариативностью, поскольку отражает не только территориальные условия проживания, но и древние традиции, обычаи, верования того или иного народа. Для достижения цели предпринятого исследования использованы как традиционные методы: описательный, лексикографический, так и сопоставительный лингвокультурологический метод.

Ключевые слова: лексемы *глаз* /eye / *目*[me], концептосфера, когнитивная лингвокультурология, паремиология, русский, английский, японский языки

Для цитирования: Фаттахова Н., Нурутдинова А. Концептосфера лексемы *глаз* в разноструктурных языках: на материале паремий // Филология и культура. Philology and Culture. 2024. № 1 (75). С. 53–59. DOI: 10.26907/2782-4756-2024-75-1-53-59

Современная лингвистика в своем антропологическом периоде развития активно изучает человека в разных проявлениях: как физических, так и духовных (Н. Д. Арутюнова, В. Н. Телия, В. В. Красных, М. Л. Ковшова, В. А. Маслова и Т. Б. Радбиль, Танака Юкитане, Токухара Шигеми, М. Яманаси, А. Мацумура, Р. Сатаке, А. Накамура и др.). Интерес для исследователей представляет прежде всего процесс познания человеком окружающего мира и отражение этого процесса в языке.

Изучение соматизмов в сопоставительном аспекте становится все более популярным в настоящее время, что свидетельствует об актуальности проблематики (В. А. Маслова, А. В. Дуплянкина, Н. А. Сычева, В. А. Савченко, О. К. Ирисханова, Т. Судзуки, Т. Дои, С. Ооно, М. Сибатани, . Фукуда, Ю. Фукуда, Я. ага, Мияти Ютака, Коикэ Сэйдзи, Ито Макото и др.), однако до сих пор нет работ, в которых рассматривались бы паремии с компонентом *глаз* в русском, английском и японском языках. При этом важно учитывать, что анализ способа вербализации среды бытования человека четко выявляется при сопоставлении не только разноструктурных языков, но и культур, ориентированных на разные традиции и обычаи, разные культурные реалии и верования. Обращение к паремиологическим единицам с лексемой-соматизмом *глаз* /eye/ 目[me] позволяет в определенной степени установить стратегии и тактики формирования и социализации раннего человека. Паремии как одна из разновидностей малого жанра фольклора, с одной стороны, формируются по определенным законам данного жанра и характеризуются воспроизводимостью, клишированностью, обобщенностью, ситуативностью, с другой – отражают в своей внутренней форме мифы, обычаи, ритуалы, суеверия, присущие тому или иному народу, зачастую уже забытые и потерявшие свою актуальность

Концептуализация лексемы *глаз* /eye/ 目[me] предполагает изучение средств и способов отражения, то есть оязыковления, данной лексемы в паремиологии разноструктурных языков. Анализ паремий в разноструктурных языках свидетельствует, что их классификация в сопоставляемых английском и русском языках отличается от классификации паремий в японском языке. Если в родственных языках (русском и английском) выделяют пословицы, поговорки, приметы, фразеологизмы, то в японском языке классификация объемнее, она

включает: 連語 (фразеологические (или устойчивые) словосочетания)), 成語 (общие фразеологизмы), 慣用句 (фразеологические сращения (или идиомы) – абсолютно неделимые единицы), 四字熟語 (дословно: четырехсимвольные идиоматические соединения, то есть идиомы китайского происхождения), ことわざ (фразеологические единства (пословицы и поговорки)), 決まり文句 (клише). В данном исследовании мы опираемся на анализ лексемы ことわざ ▪ kotowaza¹, включающей соматический компонент. Лексема 目[me] является центром социальных иерархических различий, который управляет поведением, в том числе языковыми и телесными маркерами; отражает нормы общения и раскрывает (а иногда и скрывает) аспекты менталитета, личности, которые были присвоены человеку при рождении: «... японцы описывают социальные отношения как выстроенные по вертикальной иерархии; эта социальная схема регулирует как физическое, так и речевое поведение» [1, с. 177].

Японские выражения, содержащие упоминание *глаза*, подразумевают позицию, с которой *глаз* обладает способностью фиксировать различного рода изменения в различных измерениях, таких как физическое и вплоть до сверхъестественного [2, с. 5]: 世の中は三日見ぬ間の桜 – цветение сакуры после трех дней отсутствия взгляда на мир (то есть: чудесные изменения быстро происходят в мире природы); 目に青い葉耳に山ほととぎす口に初鰹 – для *глаз* – зелень листвы, для ушей – кукушка, для вкуса – первая макрель (о радостях ранней весны (цветения сакуры)); 目には青葉山時鳥初松魚² – в *глазах* первый бонито – это самый лучший бонито в сезоне (отражает свежесть весны и лета³ и первые «вещи» сезона, которыми необходимо наслаждаешься) [3, с. 21].

Кэнго Тамура в своем сравнительном исследовании пословиц на английском и японском

¹ kotowaza – состоит из двух слов: КОТО (дело) и WAZA (действие).

² Yamaguchi Sodo (山口素堂) Ямагути Содо (1642–1716)

³ В период с весны до лета поэты писали хайку о том, что больше всего нравилось жителям до : ярко окрашенные листья «аоба», прекрасное пение «хоттогису» и вкусный бонито «хацукацуо». Данное хайку стало пословицей, а поедание хацукацуо в начале лета стало признаком состоятельности среди жителей до.

языках утверждает, что «японцы в прежние времена, похоже, использовали свои глаза, чтобы выразить и донести до других свои тонкие и сложные чувства» [4, с. 98].

Паремии исследуемых языков совпадают по денотативному содержанию, поскольку *глаз* – объективно принадлежащий человеку (или животному) орган зрения, поэтому в толковых словарях русского языка указывается: *глаз* – «орган зрения, а также само зрение» [5, с. 131]; «парный орган зрения человека и животного, расположенный в специальных впадинах лица или морды и прикрываемый веками» [6, с. 131].

В словарях английского языка лексема *eye* определяется как «one of the pair of organs of seeing in the faces of human and animals ('один из пары органа зрения на лице человека и животных')» [7, с. 328] или «the organ of sight in human or other animals ('орган зрения у человека или других животных')» [8, с. 506]; «either of the paired globular organs of sight in the head of humans and other vertebrates ('один из парных шаровидных органов зрения в голове человека и других позвоночных')» [9, с. 1175]. Кроме того, глаза могут рассматриваться как просто часть тела: «eye – one of the two body parts in your face that you use for seeing ('одна из двух частей тела на вашем лице, которую вы используете для зрения')» [10, с. 490].

В словарях японского языка определение лексемы め【目・眼】 фиксируется: 「ヒトや動物に備わる感覚器官の一つ」 ('один из органов чувств у человека и животных'); 「眼球・眼瞼などを含む視器全体をいう」 ('весь орган зрения, включая глазные яблоки и веки'); 「視器の主要部分である眼球をいう」 ('глазные яблоки основная часть органа зрения') [11, с.1197].

Основные расхождения обнаруживаются в сигнификативном содержании исследуемых паремий: при фиксации закономерности связи внешнего и внутреннего, то есть внешних проявлений определенных физических процессов, происходящих в организме человека, основанных на архетипических образах, понятиях и представлениях. В русской ментальности лексема *глаз* определяется как «средство чувственного познания человеком мира и миром – человека» [12, Т.1, с.153] Существует и специальная лексика, отражающая чувственное познание, например, лексема *очи* – «...характеризуют не только физические, но и духовные способности человека к постижению истины, т.е. внутренне зрение, они – орган интуиции» [13, с. 133]: *Не доглядишь оком – заплатишь боком* [14, с. 359]; *Я к нему – оком, а он*

ко мне – боком [Там же, с. 334]. В английском языке дается максимально развернутое описание *eye* / *глаз* с учетом дифференциальных семантических признаков слова, основанных на пространственном расположении (лицо человека, тело человека), его двойственности (один из пары органа зрения): *The old man has his death before his eyes; the young man behind his back* [15, с. 176] – 'У старика смерть перед глазами, у молодого – за спиной'

Дифференциальным признаком в японском языке следует признать указание на внутреннее строение глаза: 目の寄る所へ玉が寄る (дословно: куда глаза глядят, туда и глазные яблоки); 目は人の眼 (дословно: глаза – это глаза человека); 目の上の瘤⁴ (дословно: тот, кто препятствует вам, при этом вы молчите, потому что этот человек занимает более высокое положение, чем вы, и вы не можете его «тронуть») [16, с. 320]; 目糞鼻糞を笑う⁵ (дословно: смеяться над своими глазами и носом, то есть недостаток, на который указывает первый и над которым смеется второй, в одинаковой или близкой степени присуя обоим) [Там же, с. 321]; 目から入って耳から抜ける

[めからはいってみみからぬける] (дословно: входит через глаза и выходит через уши) – ничего не помните и не понимаете) [Там же, с. 323]; 病む身より見る目 [やむみよりみるめ] (дословно: глазом, который видит, а не глазом, который болен, то есть человеку, ухаживающему за больным, тяжело видеть его страдания) [Там же, с. 300].

Любой язык отражает существующие в нем концепты, то есть модели познания мира, основанные на наиболее значимых для данной культуры элементах, взаимосвязях, взаимозависимостях компонентов. Познавая мир, субъект осмысляет его через физическое соотношение с элементами собственного тела. Анализ нашего материала (около 350 единиц) доказывает, что концептуальная сфера лексемы *глаз* / *eye* / 目[мэ] базируется на определенных значимых оппозициях, которые фиксируются в сочетаемостных возможностях слова, идентифицирующих лексему *глаз* / *eye* / 目[мэ] в системе пространственных координат. Сопоставительное изучение концептосферы разноструктур-

⁴ 「目」 – *глаз* – символизирует человека, 「瘤」 – *препятствие*.

⁵ 「目糞」 *глазной помет* и 「鼻糞」 *носовой помет* – означают грязь, которая выходит из тела, а в данном варианте символизируют недостатки и промахи: нелепо указывать на недостатки других, когда у нас есть такие же недостатки.

ных языков свидетельствует о том, что концептуальная структура опирается на такие признаки, которые представляются носителю языка наиболее релевантными и важными для опознания предмета или явления, поэтому одной из наиболее важных оппозиций выступает оппозиция *свой / чужой*: *Свой глаз – алмаз; чужой – стекло* [14, с. 359]; *Чужими глазами можно увидеть свои недостатки* [Там же, с.357]; *Глядеть чужими глазами* [Там же, с. 57]; *Cast the beam out of your own eye before you try to cast the mote from the eyes of your neighbour* [15, с. 279] – ‘Прежде чем пытаться выкинуть соринку из глаза ближнего, выкиньте бревно из собственного глаза’; 鬼の目にも見残し (дословно: глаза дьявола этого не видят): люди, которые следят за всем, как демон, также проявляют неосторожность; 背中は見えても自分の背中は見えぬ [ひとのせなかはみえてもじぶんのせなかは見えぬ] – (дословно: если смотрите на чужие спины, вы не сможете увидеть свою собственную) – высмеивать недостатки других, не обращая внимания на свои собственные [17, с. 150].

Не менее значимой оппозицией для русской ментальной картины мира выступает пространственная оппозиция *внешний / внутренний*, актуализированная семантикой глаголов *видеть, глядеть* и др. Лексема *глаз/ eye/ 目[мэ]* выступает как внешний элемент, фиксирующий разного рода изменения в пространстве, в окружающей среде, при этом *глаз/ eye/ 目[мэ]* всегда сохраняет неизменную позицию – быть впереди: *На затылке глаз нет; У лихой свекрови и на затылке глаза* [14, с. 359]; *Keep your mouth shut, and your eyes open* – ‘Держи рот закрытым, а глаза открытыми’ [15, с. 279]; *Please your eye and plague your soul* – ‘Радуй глаз свой, а душу свою изводи’ [Там же, с. 280]; 目から鱗が落ちる [めからうろこがおちる] (дословно: чешуя на глазах) – внезапная способность видеть и понимать реальность вещей [18, с. 330]; 目くら蛇におじず [めくらへびにおじず] (дословно: слепые не знают, что нужно бояться змей) [Там же, с. 331]; 目くら蛇ものにおじず [めくらへびものにおじず] (дословно: слепая змея ничего не боится) [17, с. 331].

Параметрические прилагательные способствуют оптимизации структуры концепта указанием на наиболее значимые в данной культуре признаки: например, в русской культуре важным является указание на такие качества, как *большой / маленький, широкий / узкий, мелкий / глубокий, прямой / косой, кривой, правый/левый* и т. п., а также на их контекстуальные синонимы: *Правый глаз чешется к смеху, левый – к слезам* [19, с.468]; *В кривом глазу все криво* [14, с. 36]. В английской

культуре значимыми оппозициями выступают практически те же, что и в русском языке, поскольку данные языки и культуры относятся к западному типу мышления: *His eye is bigger than his belly* (‘Его глаз больше, чем его живот’); *Guard lest the eyes be bigger than the stomach* (‘Берегись, чтобы глаза не стали больше живота’) [15, с. 178]. Другая культура и история способствуют появлению других концептов в японском языке. Безусловно, нельзя абсолютизировать влияние культуры на формирование паремий, однако анализ синтагматической сочетаемости помогает обозначить точки расхождения западного и восточного восприятия лексемы *глаз/ eye/ 目[мэ]*: 二階から目薬 [にかいからめぐすり] (дословно: глазные капли сверху / с потолка) – нечто разочаровывающее, что не работает так, как должно, а также дела, которые идут по кругу и бесполезны; 目は心の鏡⁶ [めはこころのかがみ] – ‘глаза – это зеркало, отражающее сердце человека’ (заглянув в глаза человека, возможно понять его душевное состояние) [18, с. 378]; 目は心の窓 (дословно: глаза – окна в душу) [16, с. 350]; 飯の上のはいのよう [めしのうえのはいのよう] (дословно: как муха на рисе) – постоянный повод для раздражения глаз [17, с. 512].

Сопоставляемые пословицы могут объективироваться в счетно-числовом плане: *Один глаз – на нас, другой – на Арзамас; Два только глаза, да и те за носом* [14, с. 359]; *He puts out one of his own eyes, to put out both of his adversary's* (дословно: он выкалывает один свой глаз, чтобы выколоть оба глаза своего противника) [8, с. 506]; *Two eyes can see better than one* (‘Два глаза видят лучше одного’) [Там же, с. 507]; *The eyes have one language everywhere* (‘У глаз один язык везде’) [Там же, с. 508]; 目は口ほどに物を言う [めはくちほどにものをいう] (дословно: глаза говорят больше, чем рот) [17, с. 513]; 目は口よりものを言う (дословно: глаза говорят больше рта и тысячи слов) [Там же, с. 515]; 人の七難は身揺れども、我が十難は見えず [ひとのしちなんはみゆれども、わがじゅうなんは見えず] (дословно: если в других вы видите семь недостатков, то в себе вы не видите десяти) [16, с. 351]; 盲千人目明き千人 (дословно: и слепцов – тысяча, и зрячих – тысяча (о том, что на свете и хорошего, и плохого поровну)) [18, с. 356]; 十目の見る所、十指の指さす所 (дословно: там, где десять глаз видят и десять рук указы-

⁶ Менций, Лилу Шан “Если глаза находятся прямо в груди, то зрачок ясный. Если же сердце не в порядке, то глаза будут пустыми”

вают); 岡目八目 [おかめはちもく ('взгляд извне равен восьми взглядам внутри')] [Там же, с. 357].

Анализ паремий свидетельствует о том, что языки по-разному дифференцируют соотношения в счетно-числовом аспекте, для всех языков интегральным является оппозиция один / два, поскольку она поддерживается физическим наличием у всех особей двух глаз. Различие связано с определенными национальными представлениями о сакральном, символическом значении тех или иных чисел, например, для русской ментальности значимой выступает цифра три: *Гляди в оба, а зри в три* [14, с.359]. Для английской ментальности важна цифра четыре: *Four eyes see more than two* ('Четыре глаза видят больше, чем два') [7, с. 329]. Наибольшая дифференциация предлагается японским языком, в котором количество паремий, основанных на цифровом разграничении, кратно превышает количество паремий в сопоставляемых с ним английском и русском языках. то указывает на то, что счетное представление концепта выступает как культурная доминанта: 目は口よりものを言う (дословно: *глаза говорят больше рта и тысячи слов*) [16, с. 340]; 人の七難は身揺れども、我が十難は見えず [ひとのしちなんはみゆれども、わがじゅうなんはみえず] (дословно: *если в других вы видите семь недостатков, то в себе вы не видите десяти*) [Там же, с. 342]; *かわいさ余って憎さ百倍* [かわいさあまってにくさひやくばい] (дословно: *приятный для глаз – это слишком, ненависть – в сто раз больше*) [Там же, с. 329].

Таким образом, сопоставительно-типологическое описание концептосферы *глаз* / *eye* / 目 [мэ] в разноструктурных языках дает возможность утверждать, что это специфически оформленные знания об окружающей действительности, которые имеют национально-ориентированное значение. Обращение к словарям трех сопоставляемых языков с целью определения максимально точного значения лексемы *глаз* позволило выявить разные подходы к концептуализации органа зрения, который присущ всем живым существам. В фокусе внимания русского и английского языкового сознания прототипическим является именно это основное, эксплицитно выраженное значение лексемы *глаз* / *eye*; словари японского языка фиксируют лексему 目 [мэ], которая имплицитно содержит отсылку к органу зрения, что получило отражение и на синтагматическом уровне формирования паремиологических единиц. Кроме того, анализ концептуального поля трех сопоставляемых языков свидетельствует о том, что японские паремии построе-

ны на таких национально-специфических образах, которые не имеют аналогов в русском и английском паремиологических фондах. Когнитивная модель лексемы *глаз* / *eye* / 目 [мэ] формируется как стереотипное представление о способах отражения национально-специфических знаний о мире.

Список источников

1. Occhi, D. J. A Cultural-Linguistic Look at Japanese 'eye' Expressions. 2011. In Z. A. Maalej & N. Yu (Eds.), *Embodiment via body parts: Studies from various languages and cultures*. Pp. 173–194). Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing.
2. Садокова А. Р. Анракуан Сакудэн (1554–1642) и становление жанра японского устного рассказа ракуго. *Филология и лингвистика*. 2017. № 2 (6). С. 4–7.
3. Пестушко Ю. С., Пестушко Н. А., Русская Д. С., Бирюкова Ю. Н. Сборник девизов японского народа – «ключ к разумению души и сердца» японцев или концентрированное выражение национализма? // *Японские исследования*. 2021. № 3. С. 19–39.
4. Tamura, K. A Comparative Study of English and Japanese Proverbs: Based on Well-known Japanese Proverbs (2): 日英諺の比較研究. 研究紀要. 2003. Pp. 95–116.
5. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. 4-е изд. дополненное. М.: Азбуковник, 1999. 944 с.
6. Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка. М.: Изд-во: Астрель, 2006. 1165 с.
7. Cambridge Academic Content Dictionary. Cambridge University Press, Nov 10, 2008. Foreign Language Study. 1156 p.
8. Concise Oxford English Dictionary: Luxury Edition. United Kingdom: OUP Oxford. 2011. 1682 p.
9. Oxford Online English Dictionary, s.v. "eye (n.1), sense 1.1.a" December 2023. URL: <https://doi.org/10.1093/OED/5372159803>. (дата обращения: 04.03.2024)
10. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. Macmillan ELT. 2007. 1872 p.
11. Идзуру Симмура. Толковый словарь японского языка Кодзиэн (広辞苑第六版). 6-е изд. дополненное. Иванами Сёгэн, 2008. 3074 с. (на японском языке).
12. Колесов В. В., Колесова Д. В., Харитонов А. А. Словарь русской ментальности. В 2-х т. Т.1. С.-Петербург: Златоуст, 2014. 505 с.
13. Маслова В. А. Лингвокультурология: Учебн. Пособие для студ. высш. учеб. заведений М.: Издательский центр Академия», 2001. 208 с.
14. Словарь-тезаурус русских пословиц, поговорок и метких выражений. Москва: АСТ-ПРЕСС, 2012. 736 с.
15. Jennifer Speake. Oxford Dictionary of Proverbs (5 ed.) Oxford University Press. 2015. 625 p.

16. *Словарь пословиц* (故事ことわざ辞典). Гакусю-кэнкюся. 2005. 882 с.

17. Химэно Масако. Словарь устойчивых выражений (коллокаций) японского языка. (研究社 日本語コロケーション辞典) 2018. Kenkyusha. 1296 с.

18. Акира Мацумура. Толковый словарь японского языка (スーパー大辞林). Сансэйдо, 2006. 2976 с.

19. Даль В. И. Пословицы русского народа. Том I. СПб: ТОО «Диамант», 1996. 480 с.

References

1. Occhi, D. J. (2011). *A Cultural-Linguistic Look at Japanese 'eye' Expressions*. In Z. A. Maalej & N. Yu (Eds.), *Embodiment via body parts: Studies from various languages and cultures*. Pp. 173–194. Amsterdam and Philadelphia, John Benjamins Publishing. (In English)

2. Sadokova, A. R. (2017). *Anrakuan Sakuden (1554–1642) i stanovlenie zhanra yaponskogo ustnogo rasskaza rakugo* [Anrakuan Sakuden (1554–1642) and the Formation of the Genre of Japanese Rakugo Oral Storytelling]. No. 2 (6), pp. 4–7. *Filologiya i lingvistika*. (In Russian)

3. Pestushko, Yu. S., Pestushko, N. A., Russkaya, D. S., Biryukova, Yu. N. (2021). *Sbornik devizov yaponskogo naroda – “klyuch k razumeniyu dushi i serdtsa” yaponsev ili kontsentrirovannoe vyrazhenie natsionalizma?* [The Collection of the Japanese Nation Mottos – “The Key to Understanding One’s Heart and Soul” or a Concentrated Expression of Nationalism?]. No. 3, pp. 19–39. *Yaponskie issledovaniya*. DOI: 10.24412/2500-2872-2021-3-19-39. (In Russian)

4. Tamura, K. A. (2003). *Comparative Study of English and Japanese Proverbs: Based on Well-known Japanese Proverbs* (2). Pp. 95–116. *日英諺の比較研究. 研究紀要*. (In English)

5. Ozhegov, S. I., Shvedova, N. Yu. (1999). *Tolkovi slovar' russkogo yazyka: 80 000 slov i frazeologicheskikh vyrazhenii* [Explanatory Dictionary of the Russian Language: 80,000 Words and Phraseological Expressions]. 4-e izd. dopolnennoe. 944 p. Moscow, Azbukovnik. (In Russian)

6. Efremova, T. F. (2006). *Sovremennyyi tolkovyi slovar' russkogo yazyka* [Modern Explanatory Dictionary of the Russian Language]. 1165 p. Moscow, Astrel' (In Russian)

7. *Cambridge Academic Content Dictionary* (2008). Foreign Language Study. 1156 p. Cambridge, Cambridge University Press. (In English)

8. *Concise Oxford English Dictionary: Luxury Edition* (2011). 1682 p. United Kingdom, United Kingdom, OUP Oxford. (In English)

9. *Oxford Online English Dictionary*, s.v. “eye (n.1), sense I.1.a,” December 2023. URL: <https://doi.org/10.1093/OED/5372159803> (accessed: 04.03.2024). (In English)

10. *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners* (2007). 1872 p. Macmillan ELT. (In English)

11. Idzuru Simmura. (2008). *Tolkovi slovar' yaponskogo yazyka Kodziyen* (広辞苑第六版) [Advanced Dictionary of the Japanese Language]. 6-oe izd. dopolnennoe. 3074 p. Ivanami Syoten. (In Japanese)

12. Kolesov, V. A., Kolesova, D. V., Kharitonov, A. A. (2014). *Slovar' russkoi mental'nosti* [Dictionary of Russian Mentality]. V 2-kh t. T. 1. A – O. 592 p. St. Petersburg, Zlatoust. (In Russian)

13. Maslova, V. A. (2001). *Lingvokul'turologiya* [Linguoculturalology]. Uchebn. Posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenii. 208 p. Moscow. Izdatel'skii tsentr Akademiiya. (In Russian)

14. *Slovar'-teaurus russkikh poslovits, pogovorok i metkikh vyrazhenii* (2012) [Dictionary-Thesaurus of Russian Proverbs, Sayings and Apt Expressions]. 736 p. Moscow, AST-PRESS. (In Russian)

15. Jennifer, Speake. (2015). *Oxford Dictionary of Proverbs* (5 ed.) 625 p. Oxford, Oxford University Press. DOI: 10.1093/acref/9780198734901.001.0001. (In English)

16. *Slovar' poslovits* (故事ことわざ辞典) (2005) [Dictionary of Japanese Proverbs]. 882 p. Gakusyu-kenkyusya. (In Japanese)

17. Himeno, Masako. (2018). *Slovar' ustoichivyykh vyrazhenii (kollokatsii) yaponskogo yazyka* [Dictionary of the Japanese Language Expressions (Collocations)]. (研究社 日本語コロケーション辞典). 1296 p. Kenkyusha. (In Japanese)

18. Akira Macumura. (2006). *Tolkovi slovar' yaponskogo yazyka* (スーパー大辞林). [Advanced Dictionary of the Japanese Language]. 2976 p. Sanseido. (In Japanese)

19. Dal', V. I. (1996). *Poslovitsy russkogo naroda* [Proverbs of the Russian People]. Tom I. 480 p. St. Petersburg, ТОО “Диамант”. (In Russian)

The article was submitted on 05.03.2024

Поступила в редакцию 05.03.2024

Фаттахова Наилья Нурийхановна,
доктор филологических наук,
профессор,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
n-fattahova@mail.ru

Fattakhova Nailya Nuryikhanovna,
Doctor of Philology,
Professor,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
n-fattahova@mail.ru

Нурутдинова Аида Рустамовна,
кандидат педагогических наук,
доцент,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
AiRNurutdinova@kpfu.ru

Nurutdinova Aida Rustamovna,
Ph.D. in Pedagogy,
Associate Professor,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
AiRNurutdinova@kpfu.ru

УДК 81'373.2

DOI: 10.26907/2782-4756-2024-75-1-60-66

ЭВОЛЮЦИЯ ЭРГОНИМОВ ГОРОДА ЕЛАБУГИ

© Камилля Юрикова

EVOLUTION OF YELABUGA CITY ERGONYMS

Kamillya Yurikova

The article analyzes Yelabuga's ergonymicon, the evolution of ergonyms from 1897 to 2022 and compares three layers of Yelabuga's ergonymicon in order to reveal the formation regularities of proper names. The study is based on advertising texts, the newspapers "The Kama Listok Advertising", "The Stalin's Way", "The For the Five-Year Plan", "The New Kama", as well as the names of current city infrastructure facilities. Our research is based on following methods: the comparative method in the study of the linguistic facts, historical and cultural processes, the analysis of the concepts in finding correspondences and regularities in the formation of ergonyms, the contextual analysis method in the study of periodical publications of the 19th- 20th centuries and the transformation method in identifying the functional possibilities of onyms. The article gives a number of examples (300 names of urban objects in the 19th – 21st centuries). In the course of the study, we propose our own classifications of ergonyms. The theoretical significance of the analyzed material lies in clarifying the concept of "ergonym" and the classification of ergonyms. The practical value lies in the fact that for the first time an attempt has been made to study the emergence peculiarities of ergonyms and the regularities of their change over time. The results confirm the idea that ergonyms are a linguistically flexible category of words, which change over time, responding to the needs of society.

Keywords: linguo local history, ergonyms, language of the city, Russian language

В статье представлены особенности эргонимии г. Елабуги 1897–2022 гг. Целью работы является сопоставление трех пластов елабужского эргонимикона для выявления закономерностей образования имён собственных. В ходе исследования было проанализировано более 300 названий городских объектов, отражающих историческую эпоху XIX–XXI веков. Материалом исследования послужили рекламные тексты, газеты «Камский листок объявлений», «Сталинский путь», «За пятилетку», «Новая Кама», а также современные наименования объектов инфраструктуры города. В основу исследования легли исторический, описательный методы – при изучении языковых фактов и историко-культурного процесса; сравнительно-сопоставительный метод – для выявления разных подходов к изучению эргонимов и их классификаций; систематизация способов образования эргонимов, метод контекстуального анализа – в рамках изучения изданий периодической печати XIX – XX вв.; метод трансформаций – для выявления функциональных возможностей онимов. Теоретическая значимость проанализированного материала заключается в уточнении понятия «эргоним» и классификации эргонимов. Практическая значимость заключается в исследовании особенностей возникновения эргонимов и закономерностей их изменения во времени. Полученные результаты подтвердили мысль о том, что эргонимы представляют собой отдельную группу онимов, которые эволюционируют с течением времени, отвечая на запросы общества.

Ключевые слова: лингвокраеведение, ономастика, эргонимы, язык города, русский язык

Для цитирования: Юрикова К. Эволюция эргонимов города Елабуги // Филология и культура. Philology and Culture. 2024. № 1 (75). С. 60–66. DOI: 10.26907/2782-4756-2024-75-1-60-66

Эргонимы, выполняя информативную, номинативно-выделительную, рекламную функции, функцию охраны собственности и др. [1], являются значимым объектом репрезентации языкового пространства города в его историческом развитии. Настоящее исследование направлено на изучение особенностей номинации городских

объектов путем сопоставления трех пластов елабужского эргонимикона.

Эргонимия как наука – раздел ономастики, который изучает появление, становление и развитие городских наименований, способы и принципы их образования, – стала известна в 1960 году. Однако особый интерес к именам собствен-

ным, называющим объекты инфраструктуры, появился в последние три десятилетия в связи с изменениями в экономической и политической жизни общества.

Изучением вопросов эргонимии занимались такие отечественные учёные, как А. В. Суперанская, В. И. Супрун, Т. В. Шмелева, А. А. Трапезникова, А. М. Емельянова и др. Данные авторы в своих работах опираются на определение термина «эргоним», впервые предложенное Н. В. Подольской в «Словаре русской ономастической терминологии» в 1979 году: «Эргоним – разряд онима. Собственное имя делового объединения людей, в том числе союза, организации, учреждения, корпорации, предприятия, общества, заведения, кружка» [2, с. 117]. В переиздании «Словаря русской ономастической терминологии» 1988 года сохраняется первоначальное значение термина «эргоним».

Однако на сегодняшний день существуют различные варианты толкования данного термина. Например, Е. А. Трифонова приводит следующее определение эргонима: «...собственное имя любого делового объекта независимо от его правового статуса и наличия / отсутствия места постоянной дислокации (промышленного предприятия, общественной и политической организации, творческого коллектива, фирмы, компании и т. п.), которое искусственно создается именуемым субъектом с целью прагматического воздействия на адресата» [3, с. 26].

Р. В. Разумов в работе «К вопросу об упорядочении терминологии в области эргонимии» обращает внимание на «существующее дублирование термина „эргоним“ и наличие большого количества синонимов данного слова (эргоурбоним, эргорекламоним, фирмоним, ойкодомоним, эмпороним и др.) [4, с. 56]. При толковании понятия «эргоним» необходимо также учитывать цели номинации городского объекта, его характер, особенности исторического периода, в котором возник эргоним, географическое положение города, особенности инфраструктуры и т. д.

Рассматривая происхождение эргонимов, В. И. Супрун принимает во внимание комплексный анализ ономастического поля русского языка. Так, ученый рассматривает в широком смысле те признаки поля, которые могут быть отражены в эргонимах: отношения ядро-периферия, общность семантики (в структуре в том числе), стилистическая окраска и словообразовательная подвижность (быстрая адаптация и способность к быстрой смене / трансформации) [5, с. 43].

Классификации Т. П. Романовой [6] и В. В. Стародубцевой [7] базируются на таких функциональных признаках эргонимов, которые при-

званы влиять на сознание людей при помощи номинации, информативности и рекламы. Соответственно, исследователи делят эргонимы на информативные, рекламно-информативные, рекламные и номинативные, а также реальные и символические. Похожее мнение мы встречаем в работах А. А. Трапезниковой [8] и А. В. Суперанской [9], которые классифицируют эргонимы на реальные, символические и рекламные.

В работах И. В. Крюковой [10], А. М. Емельяновой [11] в основе классификации эргонимов лежат: мотивированность – наличие убедительного обоснования; ассоциации – возникающие в опыте человека связи между ощущениями, мыслями, представлениями, чувствами; деривация как совокупность способов образования новых слов. М. Е. Новичихина так же предлагает рассматривать эргонимы в рамках реализации трех признаков: по степени мотивированности, по структуре номинации, по «степени прозрачности» [12].

Анализ ряда классификаций позволил выявить их основной принцип: во всех исследованиях внимание преимущественно уделяется семантике эргонимов.

В ходе настоящего исследования нами было проанализировано более 300 эргонимов города Елабуги, охватывающих историческую эпоху с 1897 по 2022 гг. Материалом исследования послужили рекламные тексты, газеты «Камский листок объявлений» (1897–1903 гг.) из фондов научно-фондового отдела Елабужского государственного музея-заповедника, «Сталинский путь» (1939 г.), «За пятилетку» (1935 г.) из архивного отдела города Елабуги, «Новая Кама» (1964–1965 гг.) из библиотечных фондов Елабужского института (филиала) КФУ, а также современные наименования объектов инфраструктуры города. Материалы старейших периодических печатных изданий, сохранившиеся в фондах города Елабуги, позволяют проследить эволюцию образования местных эргонимов, что, несомненно, представляет научный интерес.

В рамках настоящего исследования мы предлагаем хронологическую классификацию эргонимов г. Елабуги XIX–XXI вв.:

1. Эргонимы эпохи расцвета купечества в Елабуге (1897–1903 гг.). (XIX век является временем расцвета деятельности купеческих династий в городе).

2. Эргонимы советского периода (1935–1965 гг.) (к советскому периоду относят период с 1922 по 1991 годы. В связи с тем, что в архивах города Елабуги сохранились периодические издания лишь 1935–1965 гг., данный раздел носит название этого времени).

3. Эргонимы современной Елабуги (2018–2022 гг.).

Эргонимы эпохи расцвета купечества (1897–1903 гг.)

Эргонимы данного периода представлены 40 единицами наименований из газеты «Камский листокъ объявлений» – еженедельном рекламном издании (см. рис.№1).



Рис.№1

Среди специфических черт эргонимов эпохи купечества – использование преимущественно полных названий объектов инфраструктуры, включающих в свой состав антропонимы, отсубъектные наименования, характерные владельческому принципу номинации (согласно классификации Т. П. Романовой): *типография «Русская печатня И. Н. Кибардина», Товарищество химических заводов П. К. Ушкова, Почтово-пассажирские пароходы Бр. Каменскихъ, Домъ фотографа А. В. Петрова, Ежедневная газета политики, литературы и общественной жизни «Курьеръ», Часовая мастерская М. П. Благодатскаго, Зубо-врачебный кабинет Г. Б. Лифшица, Мастерская дамских нарядов М. Петровой, Галантерейно-модный магазин Н. К. Леденцева, Гастрономическая и бакалейная торговля Коробицына, мучная торговля Порфирия Ступановича Лобанова, Пассажирско-буксирное пароходство Каменских и Любимова, Женская Пантелеймоновская богадельня, Столярное заведение мастера К. Колягина, Елабуж-*

ский пиво-медоваренный завод Ивана Григорьевича Стахеева. Подобные рекламные имена воспринимаются потребителями как знак качества и личной ответственности владельца предприятия за реализуемые товары и услуги.

Эргонимы наподобие *фирма «Ф. П. Гирбасов с сыновьями и К.», Лесопильно-стружечный и мукомольный завод Стахеевых С. и К.* и др. указывают на попытку сохранить известность бренда в случае смены владельца, ведь самыми успешными были предприятия, принадлежащие купеческим семьям [13].

На рисунке №1 изображен седьмой выпуск 1897 года «Камского листка объявлений», который представляет собой фактурно ограниченный медиатекст, или модульный текст [14, с. 227]. Согласно Т. В. Шмелёвой, данный тип текста характеризуется поликодовостью, которая прослеживается в противопоставлении вербальных и невербальных кодов.

Размещение информации в рекламном издании осуществляется как линейным (текстовое поле выравнено, все строки заполняются полностью, промежутки между строками и пробелы между словами одинаковы и т. д.), так и плоскостным способом (разделены элементы объёмно-прагматического членения, фрагменты текста имеют разный шрифтовой набор, промежутки между строками по вертикали разной величины и т. д.) [15, с. 104].

Интересно, что, помимо указанных особенностей, поликодовость рекламного текста отражается и в особенной организации структуры наименований промышленных предприятий. В Камском листке объявлений представлены семиотически неоднородные наименования. В названиях объектов, принадлежащих знатным купеческим семьям, используются приёмы гомографикации, которые свойственны, в основном, современным медиатекстам: кодографикация – использование пунктуационных знаков для придания уникальности (фирма «Ф. П. Гирбасов с сыновьями и К.»); курсивизация в данном случае комбинируется с указанием полного имени владельца, что является единичным случаем среди найденного языкового материала (КОНТОРА Елабужского пиво-медоваренного завода *Ивана Григорьевича Стахеева*) [16]. Остальные объекты назывались по схеме «функция – наименование – владелец» и графически в рекламных текстах не выделялись.

С точки зрения способов словообразования эргонимы образованы при помощи сложения: *родовспомогательное, почтово-пассажирские, лесопильно-стружечный, мукомольный, медоваренный, писчебумажный, политико-литературная,*

пассажирско-буксирное, галантерейно-модный, зубо-врачебный и др.

В структурном плане частотны наименования на основе словосочетаний и простых предложений: *Лесопильно-стружечный и мукомольный завод Стахеевых, Елабужская городская дума, Домь фотографа А. В. Петрова, Часовая мастерская М. П. Благодатского, Родовспомогательное и для призрения подкидышей заведение*. Эргонимы выполняют прежде всего номинативную функцию.

Эргонимы советского периода (1935–1965 гг.)

На основе анализа эргонимов советского периода (в количестве 130 единиц на материале единственных сохранившихся в архиве города газет 1935, 1939, 1964, 1965 гг.) было обнаружено, что особенности жизни и быта советских людей отразились в названиях предприятий, заведений, мест отдыха и др.

В советский период объектные (согласно классификации Т. П. Романовой) названия стали доминирующими, поскольку частная собственность была упразднена. Рекламные наименования приобрели объективность, не содержали оценочной характеристики, имели нейтральный стиль, стали частью административно-государственной номенклатуры [17].

В работе «Что такое топонимика» А. В. Суперанская относит к эргонимам сформировавшийся и существующий на некоторой территории объект, включающий и оборудование, и людей, и производственные отношения [18]. Согласно данному определению, наименования колхозов также могут быть учтены при анализе специфики названий предприятий. Так, нами были выделены следующие особенности их образования.

1. Заимствованные из татарского языка: *Кзыл Татарстан, Иркен турмыш* ('свободная жизнь'), *Кзыл комбайн, Кзыл байрак, Игенче* ('земледелец'), *Батыр кул* ('сильные / храбрые руки'), *Эшче кул* ('трудолюбивые руки'), *Яшь куч* ('молодые годы / силы' пр.), *Батыр* ('силач / герой'), *Коммунизмга* ('к коммунизму'). Известно, что в Елабуге с XVIII века существовал отдельный, так называемый «татарский район», расположившийся вокруг единственной на тот момент в городе мечети. Из этого следует, что представленные эргонимы отражают географическое расположение именуемых объектов.

Особого внимания заслуживает частотность использования слова *кзыл* ('красный') в составе эргонимов. Данную особенность можно считать как характерной чертой эпохи, так и символом победы и знаком нового времени.

2. Названные в честь героев-современников: *колхоз им. Ворошилова, им. Сталина, им. Тельмана, им. Гассара, им. Тукая, им. Ильича, им. Калинина, им. Орджоникидзе, им. Бехтерева, им. Дзержинского, им. Азина, им. Свердлова, «Память Кирова»*. Здесь прослеживается антропонимическая функция эргонимов. Данные наименования сохранились как в газетах 1935 г., так и 1965 г.

3. Отражающие реалии времени: *Победа, Трудовик, Восход, Прогресс, Н. Жизнь, Правда, Труд, Власть Советов, Искра, Новый путь, Дружба, Пятилетка, стенгазеты «Путь Ленина», «Вперёд», «Каменщик»*. Данные наименования используются как инструмент воздействия на население.

Частеречная принадлежность слов представлена преимущественно именами существительными и именами прилагательными (*Мастерская плетеных изделий, Городская баня, Текстильное объединение*).

С точки зрения продуктивных способов словообразования выделены суффиксация (*«Каменщик», «Трудовик»* (названия колхозов); сложение (*книготорг, семьяготовительный*); аббревиация (*главхлеб, райконтора, промкирпич, сельпо, райсобес, спиртзавод, промартель*); аббревиация смешанного типа (*горпромкомбинат, райпотребсоюз, союзутиль, жилстрой*).

С точки зрения структуры представлены, в основном, подчинительные словосочетания (*Дом труда* и др.).

Анализ языкового материала позволяет отметить, что эргонимы данного периода выполняют, помимо номинативной функции, также и информативную, максимально объективно отражая характер товарной продукции, не допускают оценочной характеристики. Ряд наименований начинается со слова *«Елабужский (ая, ое)»*: *Елабужский продуктовый магазин №5, Елабужский магазин №3, Елабужский спиртзавод* и т. д. Использование данного слова в составе эргонимов отражает идею универсализации предприятий и объектов торговли, развлечения и др. Отсутствуют ирония, юмор, языковая игра.

Эргонимы современной Елабуги (2018 – 2022 гг.)

В рамках настоящего исследования было проанализировано 145 современных эргонимов. Стремительное развитие экономики, сферы услуг, тенденции цифровизации обуславливают не только появление большого количества новых эргонимов, но и частую их смену. Появление эргонимов чаще всего связано с экстралингвистическими факторами, номинация становится

отадресатной. Эргонимы современной Елабуги характеризуются тенденцией к индивидуализации объектов номинации при помощи нестандартных имён.

1. Прямая коммерческая номинация: *Продукты, Продмаркет, Рынок в 6-м, Экобазар, Стройматериалы, Всё для стройки* и т. д. Продукты и товары ежедневного спроса не требуют специального привлечения покупателей.

2. Мотивированные имена собственные: *ДоброСтрой, Монтажник, Стройкомплект, Строй сам, Доброцен, Дом мебели, Додо Пицца, Музей-театр «Трактир», Сытый студент, Центр Плова Таджикистан, гостиница «Визит», пекарня «Печка»* и т. д. Данная группа имён предполагает реализацию сразу двух функций: привлечение внимания и сохранение уникальности продаваемого бренда, поэтому наряду с незамысловатым названием не скрывается и функционал называемого учреждения, магазина и т. д.

3. Объекты инфраструктуры с непрямой коммерческой номинацией: *База отдыха «Белая дача», база отдыха «Самовар», база отдыха «Горки», Япошка (роллы), кафе «Корица», хор ветеранов «Красная звезда», хозтовары «Гермес»* и т. д.

4. Семантически имплицитные эргонимы: салон красоты «*Amber*», студия растяжки *Lady Stretch, Blackberry* (гостиница), *La vera pizza, Chill-out* (кафе), *Brooklyn* (кинотеатр), *Malina* (женская одежда), *Кояш (Солнце)*. Подобные названия служат для привлечения внимания потенциального клиента.

5. Эргонимы на татарском языке, что связано с географическим расположением изучаемого региона: *Чышма* (гостевой дом), *Кугэрген* (Голубь), *Алан* ('Поляна'), *Милэш* ('Рябина') – продуктовые магазины. Данные эргонимы отражают национальную идентичность людей, проживающих на территории.

6. Эргонимы, перешедшие из антропонимов и реализующие рекламную функцию, предполагая непосредственного номинатора: *Диана, Нурана, Актай, Радомир, Татьяна, Лира, Анна-Мария* и т. д.

7. Эргонимы, отражающие исторические реалии города: *Музей-театр Трактир, ШишкинЪ, Серебряный век, Гостинный двор, Городище*. Елабуга – город с богатой историей, культурой, город-музей под открытым небом. Оригинальные наименования, отражающие исторические реалии, являются способом привлечения туристов, поскольку они расположены в местах наибольшего скопления гостей города, а именно в исторической части Елабуги.

8. Поликодовые эргонимы: кафе *КлюКва* – отражает визуальный аспект наименования; *Центр Плова Таджикистан* – с заглавной буквы позиция меню, на которой специализируется объект общественного питания; *ШишкинЪ* – гостиница-кафе расположена в исторической части города.

С точки зрения структурной организации эргонимы можно разделить на следующие группы: образованные при помощи аббревиации (*Стройкомплект, Продмаркет, Экобазар, Стройматериалы* и др.), сращения (*музей-театр*), транслитерации (*Malina, Continent* – магазины одежды, *Oblako* – кафе). Суффиксальный способ словообразования встречается преимущественно в названиях учреждений дополнительного образования для детей (вокальные группы «*Калинка*», «*Акварелька*», «*Нотка*»). Интересен пример сложения *Доброцен* (слово мужского рода), образованное от словосочетания *добрая цена* (цена – существительное женского рода, согласуется с прилагательным).

Встречаются эргонимы-словосочетания: «*Серебряный век*», «*Гостинный двор*», «*Всё для стройки*», «*Сытый студент*» и др.

Таким образом, анализ эргонимов позволил сделать следующие выводы:

1) эргонимы многофункциональны: в материалах XIX века они реализуют преимущественно номинативную функцию, в советский период – номинативную и информативную, в современный период – номинативную, информативную и рекламную;

2) в эргонимах разных исторических периодов встречается универсальная особенность – использование антропонимической части в составе наименования;

3) использование эргонимов на татарском языке специфично: в языковом материале эпохи расцвета купечества татарские эргонимы не были обнаружены; используемые в Советское время эргонимы на татарском языке указывали на проживание людей разной национальности на одной территории (исторические факторы); современные же татарские эргонимы являются для населения обыденными, поскольку в Республике Татарстан на сегодняшний день в качестве государственных официально закреплены два языка – русский и татарский;

4) многообразие наименований предприятий является маркетинговым ходом, способом привлечь внимание целевой аудитории. Большие экономические возможности и разнообразие сферы услуг создают конкурентную среду. Эргонимы советской эпохи, как и эргонимы эпохи купечества, с этой точки зрения, наоборот, ста-

тичны и универсальны, поскольку их задача – обозначение реализуемой сферы деятельности. Однако отметим, что имена собственные этих групп являются ярким отражением исторической эпохи и связаны с историко-культурным процессом, в отличие от современных эргонимов, которые тяготеют к индивидуализации;

5) эргонимы материалов XIX века содержат поликодовый модульный метатекст, отражённый в наименованиях. Эргонимы советского периода представлены словосочетаниями и предложениями, сложносокращёнными названиями. Среди эргонимов современной Елабуги присутствуют чаще мотивированные имена собственные с разной степенью прозрачности (по М. Е. Новичихиной).

В ходе изучения языкового материала были сопоставлены особенности языка города в конкретный исторический период. Эргонимы Елабуги представляют собой богатый лингвистический пласт с точки зрения структуры и семантики. Собранный языковой материал позволил проследить закономерности образования эргонимов и специфику реализации их функций под влиянием историко-культурных процессов.

Список источников

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М.: Сов. энциклопедия, 1969. 606 с.
2. Подольская Н. В. Словарь русской ономастической терминологии // Отв. ред. А. В. Суперанская. Изд. 2-е, перераб. и доп. М.: Наука, 1988. 192 с.
3. Трифонова Е. А. Названия деловых объектов: семантика, прагматика, поэтика: автореф. дис... д-ра филол. наук: Волгоград, 2006. 24 с.
4. Разумов Р. В. К вопросу об упорядочении терминологии в области эргонимии // Ономастика Поволжья: матер. конф. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. С. 46–51.
5. Супрун В. И. Ономастическое поле русского языка и его художественно-эстетический потенциал: автореф. дис... д-ра. филол. наук: Волгоград, 2000. 76 с.
6. Романова Т. П. Проблемы современной эргонимии. URL: <http://vestniksamgu.ssau.ru/gum/1998web1/plog/199811801.html> (дата обращения: 08.02.2023).
7. Стародубцева В. В. Номинация внутригородских предприятий и учреждений в современном русском языке (на материале ойкодомонимов г. Ульяновска): автореф. дис. ... канд. филол. наук: Москва., 2003. 21 с.
8. Трапезникова А. А. К вопросу о классификации эргонимов (на материале коммерческих наименований Красноярска) // Мир науки, культуры, образования. 2009. № 2 (14). С. 68–70.
9. Суперанская А. В. Общая теория имени собственного. М.: ЛКИ, 2007. 366 с.

10. Крюкова И. В. Рекламное имя: от изобретения до прецедентности. Волгоград: Перемена, 2004. 288 с.

11. Емельянова А. М. Эргонимы в лингвистическом ландшафте полиэтнического города (на примере названий деловых, коммерческих, культурных, спортивных объектов г. Уфы): автореф. дис. ... канд. филол. наук: Уфа, 2007. 23 с.

12. Новичихина М. Е. Теоретические проблемы исследования эффективности коммерческой номинации: автореф. дис... д-ра. филол. наук: Воронеж, 2004. 37 с.

13. Кубрякова Е. С. Начальные этапы становления когнитивизма: лингвистика – психология – когнитивная наука // Вопросы языкознания. 1994. № 4. С. 4–47.

14. Шмелева Т. В. Рекламный модульный текст в медиа: визуальный аспект // Коммуникативные исследования. 2018. № 3 (17). С. 226–238.

15. Быкова Е. В. Принципы анализа модульного текста (к постановке вопроса) // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. 2006. № 1. С. 103–106.

16. Замальдинов В. Е. Новообразования-гибриды в текстах современной медиакommunikации. Медиа-лингвистика. 2022. №9 (3). С. 210–219. URL: <https://doi.org/10.21638/spbu22.2022.303> (дата обращения: 30.11.2023)

17. Романова Т. П. Эволюция типов рекламных имен в истории русской эргонимии (XIX– начала XX вв.) // Вестник Самарского государственного университета. 2006. С. 174–180.

18. Суперанская А. В. Что такое топонимика? М.: URSS, 2010. 175 с.

References

1. Akhmanova, O. S. (1969). *Slovar' lingvisticheskikh terminov* [Dictionary of Linguistic Terms]. 606 p. Moscow, Sov. entsiklopediya. (In Russian)
2. Podol'skaya, N. V. (1988). *Slovar' russkoi onomasticheskoi terminologii* [Dictionary of Russian Onomastic Terminology]. 192 p. Moscow, Nauka. (In Russian)
3. Trifonova, E. A. (2006). *Nazvaniya delovykh ob"ektov: semantika, pragmatika, poehtika: avtoref. dis... d-ra filol. nauk* [Names of Business Objects: Semantics, Pragmatics, Poetics: Doctoral Thesis Abstract]. Volgograd, 24 p. (In Russian)
4. Razumov, R. V. (2012). *K voprosu ob uporyadochenii terminologii v oblasti ehrgonimii* [On the Issue of Ordering Terminology in the Field of Ergonymy]. *Onomastika Povolzh'ya*, pp. 46–51. Yaroslavl. (In Russian)
5. Suprun, V. I. (2000). *Onomasticheskoe pole russkogo yazyka i ego khudozhestvenno-ehsteticheskii potentsial: avtoref. dis... d-ra. filol. nauk* [Onomastic Field of the Russian Language and Its Artistic and Aesthetic Potential: Doctoral Thesis Abstract]. Volgograd, 76 p. (In Russian)
6. Romanova, T. P. (1998). *Problemy sovremennoi ehrgonimii* [Problems of Modern Ergonymy]. URL:

<http://vestniksamgu.ssau.ru/gum/1998web1/plog/199811801.html>. (In Russian)

7. Starodubtseva, V. V. (2003). *Nominatsiya vnutrigorodskikh predpriyatii i uchrezhdenii v sovremenom russkom yazyke (na materiale oikodomonimov g. Ul'yanovska): avtoref. diss. ... kand. filol. nauk* [Nomination of Inner-City Enterprises and Institutions in Modern Russian (based on the Ulyanovsk oikodomonyms): Ph.D. Thesis Abstract]. Moscow, 21 p. (In Russian)

8. Trapeznikova, A. A. (2009). *K voprosu o klassifikatsii ehrgonimov (na materiale kommercheskikh naimenovaniy Krasnoyarska)* [On the Classification of Ergonyms (based on the commercial names of Krasnoyarsk)]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. No. 2 (14), pp. 68–70. (In Russian)

9. Superanskaya, A. V. (2007). *Obshchaya teoriya imeni sobstvennogo* [General Theory of the Proper Name]. 368 p. Moscow, LKI. (In Russian)

10. Kryukova, I. V. (2004). *Reklamnoe imya: ot izobreteniya do pretsedentnosti* [Advertising Name: From Invention to Precedent]. 288 p. Volgograd, Peremena. (In Russian)

11. Emel'yanova, A. M. (2007). *Ergonimy v lingvisticheskom landshafte poliehtnicheskogo goroda (na primere nazvanii delovykh, kommercheskikh, kul'turnykh, sportivnykh ob"ektov g. Ufy): avtoref. diss. ... k. filol. n.* [Ergonyms in the Linguistic Landscape of a Multiethnic City (based on the names of business, commercial, cultural and sports facilities in Ufa): Ph.D. Thesis Abstract]. Ufa, 23 p. (In Russian)

12. Novichikhina, M. E. (2004). *Teoreticheskie problemy issledovaniya ehffektivnosti kommercheskoi*

nominatsii: avtoref. diS... d-ra. filol. nauk [Theoretical Problems of Studying the Effectiveness of a Commercial Nomination]. Voronezh, 37 p. (In Russian)

13. Kubryakova, E. S. (1994). *Nachal'nye ehrapy stanovleniya kognitivizma: lingvistika – psikhologiya – kognitivnaya nauka* [The Initial Stages of the Formation of Cognitivism]. *Voprosy yazykoznaniya*. No. 4, pp. 4–47. (In Russian)

14. Shmeleva, T. V. (2018). *Reklamnyi modul'nyi tekst v media: vizual'nyi aspekt* [Advertising Modular Text in Media: A Visual Aspect]. *Kommunikativnye issledovaniya*. No. 3 (17), pp. 226–238. (In Russian)

15. Bykova, E. V. (2006). *Printsipy analiza modul'nogo teksta (k postanovke voprosa* [Principles of the Analysis of the Modular Text (on the issue under study)]. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika*, pp. 103–106. (In Russian)

16. Zamaldinov, V. E. (2022). *Novoobrazovaniya-gibridy v tekstakh sovremennoi mediakommunikatsii* [Neoplasms-Hybrids in the Texts of Modern Media Communication]. *Medialingvistika*. URL: <https://doi.org/10.21638/spbu22.2022.303>. (In Russian)

17. Romanova, T. P. (2006). *Evolutsiya tipov reklamnykh imen v istorii russkoi ehrgonimii (XIX–nachala XX vv.)* [The Evolution of Advertising Name Types in the History of Russian Ergonymy (the 19th–early 20th centuries)]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo universiteta*, pp. 174–180. (In Russian)

18. Superanskaya, A. V. (2010). *Chto takoe toponimika?* [What Is Toponymy?] 175 p. Moscow, URSS. (In Russian)

The article was submitted on 06.02.2024

Поступила в редакцию 06.02.2024

Юрикова Камилля Юрьевна,
аспирант,
Елабужский институт
Казанского федерального университета,
учитель русского языка и литературы,
образовательная школа «Университетская»
Елабужского института
Казанского федерального университета,
423604, Россия, Елабуга,
Казанская, 91.
kamillyayurikova@mail.ru

Yurikova Kamillya Yurievna,
graduate student,
the Yelabuga Institute of Kazan (Volga Region)
Federal University,
Teacher of Russian language and literature,
at the Universitetskaya Educational School of
the Yelabuga Institute of Kazan (Volga Region)
Federal University,
91 Kazanskaya Str.,
Yelabuga, 423604, Russian Federation.
kamillyayurikova@mail.ru

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ. ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

УДК 882.09-1

DOI: 10.26907/2782-4756-2024-75-1-67-71

ОБРАЗ КИТАЯ В ТРАВЕЛОГЕ Ю. ГАЛИЧА «ЗОЛОТЫЕ КОРАБЛИ. СКИТАНИЯ»

© Антон Афанасьев, Чжу Синьжун

THE IMAGE OF CHINA IN YURI GALICH'S TRAVELOGUES "GOLDEN SHIPS. WANDERINGS"

Anton Afanasev, Zhu Xinrong

This article studies the ways of constructing the image of China in the travelogue "The Golden Ship. Wanderings" (1927) by Yuri Galich. Structurally, the study consists of two parts. Proceeding from the theory of imagology and using the historical and literary methods, we conducted an overview analysis of the formation and evolution of the image of China in Russian literature and culture of the 15th–19th centuries. The study shows that under the influence of national ideology and public collective consciousness, the image of China in Russian travelogue literature was constantly developing and changing, different writers showing its qualities from different points of view in their works. The second part examines in detail Yuri Galich's travelogue "The Golden Ship. Wanderings" and interprets the image system and cultural values of China rooted in Russian cultural tradition, exploring the spiritual essence of the image of China in Russian travelogue literature and the cultural identity embedded in it. In order to clarify Yuri Galich's writing strategy, his work is compared with another travelogue of this time, B. Pilnyak's "China Story". Yuri Galich portrays a relatively objective and realistic image of China in an affable manner, while his disapproving attitude towards Chinese art reflects a strong sense of his own cultural confidence. In contrast, B. Pilnyak's image of China is completely negative, reflecting the influence of European thought in portraying foreign countries.

Keywords: Russian literature of the 1920s, image of China, G. Goncharenko (Yuri Galich), "Golden Ship. Wanderings", B. Pilnyak, "Chinese Story"

Данная статья посвящена изучению способов конструирования образа Китая в травелоге «Золотой корабль. Скитания» (1927) Юрия Галича. Структурно исследование состоит из двух частей. Исходя из теории имагологии и используя историко-литературный метод, авторы делают обзорный анализ формирования и эволюции образа Китая в русской литературе и культуре XV–XIX вв. Исследование показало, что под влиянием национальной идеологии и общественного коллективного сознания образ Китая в русской травелогической литературе постоянно развивался и изменялся, и разные писатели в своих произведениях показывали его качества с разных точек зрения. Во второй части подробно рассматривается травелог Юрия Галича «Золотой корабль. Скитания» и интерпретируется образная система и культурные ценности Китая, укорененные в русской культурной традиции, исследуется духовная сущность образа Китая в русской травелогической литературе и заложенная в нем культурная идентичность. Для прояснения писательской стратегии Юрия Галича его произведение было сопоставлено с еще одним травелогом этого времени – «Китайской повестью» Б. Пильняка. Юрий Галич изображает относительно объективный и реалистичный образ Китая в приветливой манере, а его неодобрительное отношение к китайскому искусству отражает сильное чувство собственной культурной уверенности. В противовес образ Китая у Б. Пильняка полностью негативен, что отражает влияние европейской мысли при изображении чужих стран.

Ключевые слова: русская литература 1920-х гг., китайский текст, Г. И. Гончаренко (Юрий Галич), «Золотой корабль. Скитания», Б. А. Пильняк, «Китайская повесть»

Для цитирования: Афанасьев А., Чжу Синьжун. Образ Китая в травелогe Ю. Галича «Золотые корабли. Скитания» // Филология и культура. Philology and Culture. 2024. № 1 (75). С. 67–71. DOI: 10.26907/2782-4756-2024-75-1-67-71

Китай и Россия имеют давнюю историю взаимодействия, начавшуюся в монголо-юаньский период в Китае, когда в первой половине XIII в. Чингисхан и его потомки прошли через всю Европу и Азию и создали огромную Монгольскую империю, в состав которой вошла и часть территории современной России. Хотя отношения между Золотой Ордой, к которой относилась эта часть, и китайским правительством династии Юань отличались от государственных в современном понимании этого слова, Золотая Орда также дала России первое представление о Востоке.

В XV в. тверской купец Афанасий Никитин написал «Хождение за три моря» в форме путевых записей, в котором подробно описал достопримечательности и обычаи городов, посещенных им во время путешествия по Индии в 1468–1475 гг., и в котором он упоминает о существовании Китая. В XVI в., с образованием единого русского государства с центром в Москве, Россия ускорила темпы внешней экспансии и активно осваивала путь на Восток. Со второй половины XVI в. европейские миссионеры, проникшие в Китай, открыли эпоху перевода и изучения китайской культуры, и образ Китая на Западе начал выходить из своего первоначального мифологического состояния. Поэтому русские знания о Китае в этот период черпались в основном из этих иностранных источников, таких как «Книга о разнообразии мира» и «Путешествие Марко Поло», рассказанные знаменитым итальянским купцом.

В XVII в. Россия начала предпринимать усилия по открытию сухопутного пути в Китай, отправляя туда свои миссии. Посланники в Китай описывали дальность и трудность пути, чудесные достопримечательности китайской столицы Пекина за Великой стеной, сложные ритуалы китайского двора, а также привозили китайские документы, которые в то время были неизвестны в России. Первый русский посланник в Китае Иван Петлин отправился в Пекин в 1618 г. По возвращении он подарил царю документ «Роспись Китайскому государству, и Любинскому, и иным государствам, жилым и кочевным, и улусам, и великой Оби, и рекам, и дорогам», кратко повествующий о том, что они видели во время своего путешествия. В 1675 г. Николай Гаврилович Спафарий был назначен русским министром и возглавлял русское посольство в Китае. Он написал «Путевой дневник» и «статейный список»,

которые признаны «как первые в России подробные и точные для своего времени описания Китая» [1, с. 18]. В тексте описания он представил Китай с разных сторон: география, экономический уровень, политическая система, религиозные обычаи и т. д. – и создал образ монархической страны с огромной территорией, многочисленным населением, развитой экономикой, совершенной системой, свободой верований, трудолюбивым и счастливым народом.

Россия в XVIII в. благодаря реформам Петра I начала процесс вестернизации и получила сильное западное влияние в политике, обществе и жизни. Европейские мыслители эпохи Просвещения стремясь продвинуть просвещенную монархию, рассматривали Восток как противостояние Западу, много говорили о китайской системе, и положительный образ Китая – нация мудрых императоров, добродетельных министров и разумных людей – доминировал в Европе. Образ Китая в России при Екатерине II «оказывает геополитические концепции европейских, в первую очередь – французских» [2, с. 70]. Знаменитый французский мыслитель эпохи Просвещения Вольтер высоко ценил и превозносил Конфуция и конфуцианство, оказав огромное влияние на русскую мысль и весь литературный мир. Русские ученые этого периода перевели с французского, английского и русского языков множество книг, связанных с Китаем: например, синолог А. Л. Леонтьев перевел на русский язык книгу по конфуцианству «Сы Шу Гей». Великий русский ученый, блестящий филолог и историк М. В. Ломоносов также высоко оценил в «Письме о пользе стекла» мастерство китайцев в изготовлении фарфора и был поражен тем, насколько фарфор привлекал Европу: *«Огромность тяжкую плода лишенных гор / Художеством своим преобратив в Фарфор, / Красой его к себе народы привлекают, / Что, плавая, морей свирепость презирают»* [3, с. 252–253]. Отсюда видно, что сформированный образ Китая в России XVIII в. был очень поверхностным (это была далекая чужая страна, ограниченная поверхностным пониманием), а не глубоким, и он занимал очень мало места в литературе или путевых заметках, зато появились положительные стереотипы о Китае («Конфуций», «добрый китайский император», «фарфор»).

В XIX в. общества Китая и России претерпели значительные изменения. После Опиумной войны 1840 г. Китай был вынужден открыть свои

двери и подписал ряд неравноправных договоров с Западом, постепенно превращаясь в полуколониальное и полуфеодальное общество. В этот же период в России обострились социальные конфликты по вопросу крепостного права. Чтобы отвлечься от социальных конфликтов, российские правители начали осуществлять внешнюю экспансию, а неудача в Крымской войне 1853–1856 гг. заставила их обратить внимание на Китай и начать аннексию и захват территорий вдоль реки Хэйлуцзян. После подписания Айгуньского, Тяньцзиньского и Тяньсиньского китайско-русских договоров контакты России с Китаем углубились, но вместе с тем изменилось и ее представление о Китае.

Первым из писателей XIX в., посвятивших много места в своем творчестве Китаю, был И. А. Гончаров. В составе русской экспедиции он побывал в самом сердце Китая и стал свидетелем восстания тайпинов. В своем путевом очерке «Фрегат Паллада» И. А. Гончаров дает полный, подробный и объективный отчет об увиденном в Гонконге и Шанхае, рисует яркую картину повседневной жизни китайского народа во всех ее проявлениях и красках. В его описании Китай – это как не идеализированный образ красоты, так и не мрачный контробраз.

А. П. Чехов также упоминает Китай и китайцев в книге «Остров Сахалин», но все это вскользь. Описываемый Чеховым Китай – больная страна, а китайцы – любители опиума, поэтому при упоминании о Китае в его голове возникает лишь мысль о грязной, больной стране без бодрости и надежды.

Таким образом, образ Китая в русской литературе XIX в. постепенно проявлялся и приобретал многогранный характер. Русские ученые по-разному относились к Китаю: одни под влиянием европоцентризма ставили Китай в полную противоположность Западной Европе, к которой стремилась Россия, считали Китай застойным, закрытым восточным царством, преувеличивали развращенность и отсталость китайского общества, а некоторые синологи и писатели полностью признавали древность китайской цивилизации и культуры.

В XX в., когда в Китае и России произошла смена режимов, частота и глубина контактов между двумя странами значительно возросли, и многие писатели отправились в Китай и записали увиденное и услышанное различными способами. Мы выбрали два травелога, написанные в схожие времена и по схожим маршрутам, но с совершенно разных точек зрения, чтобы исследовать русское сознание образа Китая 1920-х гг.

и культурную идентичность, лежащую в его основе.

Известный военачальник, журналист, поэт и романист Георгий Иванович Гончаренко (литературный псевдоним – Юрий Галич), совершивший в 1922 г. путешествие в Европу на корабле из Владивостока через Шанхай и Гонконг, позже записал свое путешествие в Китай в книге «Золотые корабли. Скитания», которая была опубликована в 1927 г.

К моменту посещения Юрием Галичем Китая эта страна все еще находилась в состоянии хаотического полуколониального и полуфеодального общества. Этот период был отмечен военачальничеством и социальными беспорядками, а многие территории, изначально принадлежавшие Китаю, были превращены в селтльменты, которые, по словам автора, «*один за другим в известной последовательности отрывались эти куски от китайского тела*» и составили «*государство в государстве*» [1, с. 249]. В этой трагедии автор не нашел причин для оправдания Запада, он четко указал, что именно западные державы воспользовались слабостью Китая в это время, чтобы жестоко разделить его, и Россия не стала исключением. Угнетение ведет к сопротивлению, а чрезмерная жадность Запада вызвала ненависть китайцев. Он утверждал, что Китай не останется надолго в застойном состоянии разделения и угнетения и что передовая интеллигенция начала пробуждаться и приходит к мысли о том, что «*приведет к страшному взрыву, к той грозе, первые раскаты которой уже доносятся самым явственным образом*» [Там же, с. 249–250].

Автор гуляет по улицам Шанхая и встречает самых разных китайцев. Его наблюдательность настолько дотошна, что он даже может отличить жителей севера от жителей юга. В прошлом западные люди любили называть азиатов желтыми, опасаясь «желтой опасности». Это произвольное заключение на самом деле неточно: действительно, азиатские страны исторически находятся в одном конфуцианском культурном круге, но у каждой страны есть свои национальные особенности. Автор тщательно исследует различия между китайцами и японцами с точки зрения характера. Он утверждает: «*Японец – воинственный, лукавый, скрытный хищник, народ-завоеватель, националист до мозга костей, непревзойденный подражатель, лишенный, в сущности, творческого размаха и глубины*».

«*Китаец – мирный земледелец, купец и коммерсант, продукт своеобразной многовековой цивилизации, разносторонний, восприимчивый, одаренный творческой фантазией*» [Там же, с. 247].

Кроме того, писатель не обходит стороной проблему неравенства между богатыми и бедными в Китае, где в шумных мегаполисах Шанхай, Гуанчжоу и Гонконга до сих пор можно встретить множество рабочих и нищих, едва способных прикрыть свое тело.

Значительную часть своей книги автор посвящает китайской культуре. По его мнению, Китай как традиционная страна с великими философами и уникальными ритуалами по-прежнему полон национального колорита, хотя его образ жизни меняется под влиянием Запада. В этом отношении понимание автора совпадает с мнением синологов прошлого. Юрий Галич рассматривает китайские иероглифы не просто как язык, а как целую философию великой мудрости. Китайский язык, быт, религия и литература также уникальны, а китайцы – народ, сильно отличающийся от русских: доблестный, терпеливый, честный и мудрый.

Несмотря на объективный подход автора к Китаю, в его описании встречаются некоторые традиционные предрассудки. Например, из-за того, что русские артисты не продвигались в Китае так хорошо, как должны были, писатель прямо заявляет, что *«искусство здесь не пользуется спросом»* [Там же, с. 251]. Однако если мы посмотрим на китайское общество в 1922 г., то там были западные державы, которые делили территории, разрушая присущую Китаю национальную идентичность, а внутри страны были военачальники и вожди, и народ не был счастлив. У китайского народа были более насущные проблемы, чем искусство. Это слишком произвольное суждение также отражает коллективное отсутствие правильного понимания китайского искусства в российском обществе. С одной стороны, русское искусство находится под сильным влиянием Запада и сильно отличается от китайского по выразительности и подтексту в музыке, танцах и живописи. Автор как созерцатель и создатель образа всегда сознательно и бессознательно привязан к своей собственной культуре и использует свою культуру в качестве точки отсчета для изучения иностранной культуры. С другой стороны, высокая культурная самодостаточность русских заставляет авторов смотреть на иностранные культуры сверху вниз, таким образом утверждая русскую культуру.

В целом же Китай под пером Юрия Галича – это позитивный образ Китая, без излишней фантасии и преувеличений. Писатель сыграл важную роль в понимании Китая советскими людьми. С точки зрения имагологии, образ чужой страны по мере углубления взаимодействия становится все более близким к реальности, а полный антаго-

низм между другим и собой все более размывается. Сам автор не смотрит на Китай с возвышенной позиции, а занимает объективную позицию и действительно понимает образ страны и стоящее за ним культурное наследие. Этот экзотический образ в определенной степени отражает и самосознание созерцателя, хотя в этом процессе он все равно неизбежно подвергается влиянию коллективных образов общества.

Для прояснения писательской стратегии Юрия Галича мы хотим сравнить его произведение с еще одним travelогом этого времени – «Китайской повестью» Б. Пильняка. Это дневниковый отчет о его путешествии по Китаю в начале 1920-х гг., который содержит образы военачальников Юань Шикая, Чжан Цзолина, Фэн Юйсяна и Сунь Чуаньфана, а также их отношения с СССР, Великобританией и США.

В отличие от объективности Юрия Галича, образ Китая под пером Б. Пильняка полон негатива и мрака. Сцена, которую автор описывает в самом начале, оставляет мрачное впечатление: *«В желтой воде, похожей на перепревший чай, около берега плывет труп китайца»* [4, с. 5]. Стоит отметить, что оба писателя путешествовали по Китаю в противоположных направлениях, но оба проезжали через города вдоль реки Янцзы, такие как Ханькоу, Шанхай и Нанкин. Однако, проезжая через эти города, Б. Пильняк не разглядывал их пристально, и в его глазах китайские районы были полны убожества, варварства, нищеты и отсталости, даже *«нет слов, чтобы передать грязь закоулков китайского бытия, убожества, нищенства»* [5, с. 74], в отличие от сеттльментов, которые представляли собой опрятность и цивилизацию. Он не считал, что сеттльменты – это неразумное существование в Китае, а наоборот, *«удивительно сумели англичане „вырезать“ своими ножницами „культуры“, выкроить из Китая – этот парк, эту музыку, – эту „Англию“!»* [Там же, с. 76]. Он считал, что на всех уровнях китайского общества царит хаос и беспорядок, и был не слишком высокого мнения об интеллектуальной молодежи, находящейся на стадии пробуждения: даже писал в саркастическом тоне, что такая молодежь будет только противостоять всему и в конце концов лишиться жизни, будучи арестованной полицией. Приехав в Пекин, он поговорил с одним синологом о Великой китайской стене и городских стенах, утверждая, что, хотя эти сооружения, безусловно, служили защитой от иностранного вторжения, они также полностью отрезали Китай от мира.

Очевидно, что автор свысока смотрел на страны, по которым путешествовал, и не был объективен, поскольку в своем изображении рас-

смаатриваемых стран он полностью попал под влияние западного евроцентризма и идеи «желтой опасности». Кажется, что автор отчаянно хочет сбежать из страны, полной негатива, но военачальники заставляют его: «Маманди – значит по-китайски – погоди, не торопись, не спеши, значит русское – сейчас» [4, с. 26]. Следует отметить, что мрачный тон «Китайской повести» контрастирует с изображением Японии в его книге «Корни японского солнца». Тон Б. Пильняка становится более мягким и лиричным при описании Японии.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1) в истории русской литературы и культуры Китай предстал в различных образах: загадочная и могущественная восточная страна, богатая фарфором, мудрый философ, мудрый монарх, просвещенная монархическая диктатура, застойная древняя восточная страна, «желтая опасность», русские писатели выбирали соответствующий образ Китая для интерпретации в соответствии с собственными или общественными вызовами;

2) русские писатели 1920-х гг. стремились к реалистическому изображению образа Китая, но все равно неизбежно находились под влиянием традиционных коллективных социальных представлений; Юрий Галич изображает относительно объективный и реалистичный образ Китая в приветливой манере, а его неодобрительное отношение к китайскому искусству отражает сильное чувство собственной культурной уверенности; в отличие от этого, образ Китая у Пильняка полностью негативен, что отражает влияние европейской мысли при изображении чужих стран.

С точки зрения имагологии, независимо от того, положительно или отрицательно относится субъект к «чужому» образу, его суть определяется через утверждение и дополнение «своей» культуры. И очевидно, что положительное отношение в большей степени способствует познанию реального Другого.

Список источников

1. Романенко А. Д. Китай у русских писателей. М.: Алгоритм, 2008. 524 с
2. Лукин А. В. Образ Китая в российском общественном сознании: преемственность и эволюция // Полис. Политические исследования. 2004. № 6. С. 70–88.
3. Ломоносов М. В. Избранные произведения. М.-Л: Советский писатель, 1965. 580 с.
4. Пильняк Б. А. Китайская повесть // Новый мир. 1927. № 6. С. 5–29.
5. Пильняк Б. А. Китайская повесть // Новый мир. 1927. № 8. С. 69–99.

References

1. Romanenko, A. D. (2008). *Kitai u russkikh pisatelei* [Russian Writers on China]. 524 p. Moscow, Algoritm. (In Russian)
2. Lukin, A. V. (2004). *Obraz Kitaya v rossiiskom obshchestvennom soznanii: preemstvennost' i evoliutsiya* [The Image of China in the Russian Public Consciousness: Continuity and Evolution]. Polis. Politicheskie issledovaniya. No. 6, pp. 70–88. (In Russian)
3. Lomonosov, M. V. (1965). *Izbrannye proizvedeniya* [Selected Works]. 580 p. Moscow-Leningrad, Sovetskii pisatel'. (In Russian)
4. Pil'nyak, B. A. (1927). *Kitayskaya povest'* [A Chinese Story]. Novyi mir. No. 6, pp. 5–29. (In Russian)
5. Pil'nyak, B. A. (1927). *Kitayskaya povest'* [A Chinese Story]. Novyi mir. No. 8, pp. 69–99. (In Russian)

The article was submitted on 11.03.2024
Поступила в редакцию 11.03.2024

Афанасьев Антон Сергеевич,
доктор филологических наук,
заведующий кафедрой,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
a.s.afanasyev@mail.ru

Чжу Синьжун,
аспирант,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
zhuxinrong77@163.com

Afanasev Anton Sergeevich,
Doctor of Philology,
Head of the Department,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
a.s.afanasyev@mail.ru

Zhu Xinrong,
graduate student,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
zhuxinrong77@163.com

УДК 82-343

DOI: 10.26907/2782-4756-2024-75-1-72-80

ОБРАЗ МИРА КАК ЧУЖОЙ ИГРЫ В ЛИТЕРАТУРЕ КОСМИЧЕСКОГО УЖАСА

© Михаил Васильев

REPRESENTATION OF THE WORLD AS OTHER'S PLAY IN THE COSMIC HORROR LITERATURE

Mikhail Vasilev

Cosmic horror is a type of horror literature concerning itself with anthropocentrism rejection and depicting the universe as unknowable, indifferent and epistemologically anomalous. In the context of cosmic horror, man is often described as a plaything of unknown forces, which may seem a contradiction: the concept of play in itself is arguably all-to-human; moreover, a playful attitude is by no means indifferent and thus not exactly compatible with cosmic horror. Nevertheless, according to evolutionary biology, the evidence of play behaviour is not restricted to humans – accordingly, such behaviour is hypothetically an appropriate attribute of transcendent superhuman entities as well. One thus may logically conclude that a non-anthropocentric world still allows depiction in terms of play. Such a depiction is not necessarily equal with conspiratorial one – they differ in perceived motivation and, in some cases, in scope – yet the world-as-the-other's-play and conspiracy theories are closely related worldviews and, as such, can overlap. Demonstrating the importance of the existential in question in the works by H. P. Lovecraft, the key author in the field, the study proceeds to examine the fiction by T. Ligotti, L. Barron, M. Podlewski, and D. Wong (J. Pargin), showing the variety of representations of the-world-as-the-other's-play in the cosmic horror literature.

Keywords: cosmic horror, conspiracy theories, play, H. P. Lovecraft, T. Ligotti, L. Barron, D. Wong

Космический ужас – направление в литературе хоррора, имеющее дело с отказом от антропоцентризма и изображением непознаваемой равнодушной вселенной, полной гносеологических аномалий. В контексте космического ужаса человек нередко характеризуется как игрушка неведомых сил, что, однако, может восприниматься как внутреннее противоречие: концепция «игры» сама по себе ассоциируется со «слишком человеческим»; более того, далека от равнодушия как одной из центральных категорий космического ужаса. В то же время свидетельства эволюционной биологии говорят о том, что игровое поведение присуще не только людям – а соответственно, гипотетически допустимо и как атрибут нездешних сверхчеловеческих сущностей. Следовательно, представляется закономерным, что неантропоцентричный мир все еще допускает изображение в игровых терминах. Такое изображение не тождественно конспирологии: их отличают внутренняя мотивировка и в некоторых случаях масштаб; однако мир-как-чужая-игра и теории заговора – родственные формы описания реальности и как таковые могут пересекаться. Показав важность интересующего экзистенциала в творчестве ключевого автора направления – Г. Ф. Лавкрафта, исследование переходит к произведениям Т. Лиготти, Л. Баррона, М. Подлевского и Д. Вонга (Дж. Парджина), демонстрируя различные ипостаси мира-как-чужой-игры в литературе космического ужаса.

Ключевые слова: космический ужас, конспирология, игра, Г. Ф. Лавкрафт, Т. Лиготти, Л. Баррон, Д. Вонг

Для цитирования: Васильев М. Образ мира как чужой игры в литературе космического ужаса // Филология и культура. Philology and Culture. 2024. № 1 (75). С. 72–80. DOI: 10.26907/2782-4756-2024-75-1-72-80

Словосочетание «космический ужас» (cosmic horror) впервые фиксируется в английском языке с конца XIX в. [1, с. 16–17], однако современное

значение придал ему Говард Филлипс Лавкрафт (1890–1937), выдающийся американский писатель в области «странный прозы» (или, точнее,

weird fiction, поскольку в настоящее время слово *weird* со всеми его нюансами принято считать непереводаемым [2, с. 9], [3, с. 13]). Лавкрафт призывает отказаться от антропоцентризма в изображении нечеловеческих сил и явлений исходя из того, что все привычные нам земные реалии – не более чем произвольный частный случай в масштабе вселенной [4, с. 108]; тем самым космический ужас – жест радикального ostraneniya, своего рода изучение повседневности через орбитальный телескоп. Как указывает Дж. Ньюэлл, в основе лавкрафтианского космического ужаса и в целом *weird*-произведений лежит попытка переосмысления реальности через эстетический аффект, в основе которого лежит отвращение (понимаемое как чувство при столкновении с категориальной аномалией) [5, с. 3, 11–12], то есть столкновение с предельно чуждым опытом, разрыв с привычной эпистемологией, меняющий и самого субъекта [6].

В настоящий момент творчество самого Лавкрафта и поэтика космического ужаса в целом оказываются в центре пристального внимания мыслителей, особенно представителей философии так называемого «спекулятивного реализма», стремящегося освободиться от кантианской субъект-объектной дихотомии и выйти к ноуменальному миру-в-себе [7]. Как отмечает Ю. Такер, литература ужаса в этом отношении – привилегированное поле исследования, поскольку, делая своим предметом непознаваемое, она тем самым проблематизирует процесс познания, очерчивает пределы мысли [8, с. 9–10]. Подробное описание языковых стратегий, используемых с этой целью, предпринимает Г. Харман в книге «Weird-реализм: Лавкрафт и философия» (главных стратегий, согласно Харману, всего две: «аллюзия» и «кубизм», то есть не прямое описание и гипердетализация, затемняющая целое) [2, с. 31–32].

Иными словами, как область исследования космический ужас весьма актуален – и в этой связи представляется уместным уделить внимание одному из его противоречивых аспектов. Вселенная Лавкрафта обычно характеризуется как «равнодушная», а не «жестокая», и самая гротескная участь, которая может постигнуть человека при столкновении с неведомым, обычно выступает простой случайностью, элементом общего хаоса бытия [4, с. 111–113], [9, с. 280–282]. Соответственно, и различные нечеловеческие силы, действующие в произведениях писателя, как правило, не могут быть описаны в качестве «злых», поскольку злоба – также элемент «слишком человеческого». Однако порой можно услышать, что в произведениях «космического

ужаса» человек оказывается и грушкой чуждых сил (см., напр.: [9, с. 282]). С одной стороны, это довольно наглядная метафора полного бессилия и как таковая прекрасно встраивается в описываемую нами картину мира. Однако, если чуть изменить ракурс рассмотрения, возникает вопрос: можно ли быть равнодушным к игрушке? И если нет, то допустимо ли вообще описывать мир в терминах чужой игры, говоря о космическом ужасе?

В первую очередь можно заметить, что понятие игры не является сугубо человеческой прерогативой – игровое поведение животных давно привлекает внимание зоологов. Некоторые исследования в области нейробиологии эмоций постулируют, что стремление к игре входит в число семи главных эмоциональных систем, которые делят между собой все млекопитающие, хотя конкретный состав списка остается предметом дебатов [10, с. 942, 963]. Г. Бургардт, тщательно выделивший пять критериев игры (в краткой и упрощенной форме могущих быть сформулированными следующим образом: неполная функциональность, отсутствие направленности на текущее выживание; спонтанность, добровольность, приятность; заметные отличия от типичного поведения; повторение без ухода в стереотипность; отсутствие стресса и неудовлетворенных потребностей) [11, с. 71–78], констатирует, что поведение, которое можно назвать игровым, фиксируется даже у некоторых членистоногих [Там же, с. 361–372]. Иными словами, игра как минимум не относится к области «слишком человеческого» и, таким образом, теоретически вполне может стать атрибутом и чуждых внеземных интеллектов. Тем не менее отметим, что даже в этом случае остается актуальной эмоциональная вовлеченность – то есть речь уже идет не о равнодушии в чистом виде. Мы еще вернемся к этому нюансу.

Другое немаловажное соображение, которое требуется принять во внимание, – значимость игрового компонента в жизни и творчестве самого Лавкрафта. Как показал С. Мариконда в цикле эссе «Как читать Лавкрафта», публиковавшемся в «*Lovcraft Annual*» с 2017 по 2021 г., создание собственной литературной мифологии стало для автора не только способом выражения философских взглядов, но и прямым продолжением детских игр, которые также отличались сложным сюжетом, зачастую охватывающим целые эпохи вымышленного мира. Более того, утверждает Мариконда, игривость и театральность – ключевые понятия, необходимые для понимания самовыражения Лавкрафта в жизни, переписке и художественном творчестве. Несмотря на мрачную

тематику и постулируемую автором необходимость «серьезного» отношения к предмету, его произведения полны вербальной иронии (в противовес иронии ситуативной) и внутренних шуток, зачастую понятных только самому писателю, что также является формой игры [12, с. 180–181], [13, с. 174–176], [14, с. 211, 213, 214], [15, с. 80–81], [16, с. 246].

Таким образом, понятие «игры» не только не противоречит авторской мифологии, но и выступает неотъемлемым ее элементом – соответственно, можно ожидать ее проникновения и на тематический уровень произведений. Так, своего рода игривость свойственна ряду существ, встречаемых Рэндольфом Картером в «Сомнамбулическом поиске неведомого Кадата» («The Dream-Quest of Unknown Kadath», 1927), особенно это касается непостижимых *night-gaunts* ‘ночных призраков’ / ‘ночных мверзей’ с их склонностью щекотать попавших к ним в когти [17, с. 431–432]. События этой повести, впрочем, происходят в мире снов, да и сами ночные призраки перекочевали непосредственно из детских кошмаров писателя [18, с. 55]. Данное произведение выделяется в корпусе работ писателя своим относительно легким, фантазмагорическим духом, порой провоцируя сравнения с «Алисой в стране чудес» [19, с. 408].

Тем не менее как минимум в одном наглядном примере игра и театральность действительно становятся у Лавкрафта ярким атрибутом нечеловеческих сил. Речь о повести «Шепчущий во тьме» («The Whisperer in Darkness», 1930). В ней идет речь о тайном присутствии на Земле инопланетных колоний в различных труднодоступных регионах. Пришельцы, так называемые «Ми-Го», прочно связаны с различными древними тайными культами – таким образом, в их распоряжении обширная сеть человеческих агентов влияния [20, с. 675–676, 685]. Протагонисты повести – состоящие в переписке Уилмарт (рассказчик) и Эйкли – расследуют деятельность инопланетян, одновременно подвергаясь преследованию с их стороны. Несмотря на то что поведение Ми-Го направлено на самосохранение – в их интересах и дальше поддерживать конспирацию, – по мере развития сюжета оно приобретает все более замысловатый, манипулятивный характер, и избыточность многих схем ясно указывает на игру. Письма персонажей не только перехватываются, но и подделываются [Там же, с. 688]; в финале произведения, когда Уилмарта заманивают на ферму Эйкли, замаскированный под хозяина дома пришелец разыгрывает перед гостем целое представление, пытаясь убедить в доброжелательности инопланетян. Стоит под-

черкнуть: Уилмарт вдали от цивилизации, никого не оповестил о направлении своего отъезда и привез с собой все свидетельства их с Эйкли расследования; связать его исчезновение с Вермонтом невозможно, и потому в интересах Ми-Го немедленно и невозбранно его ликвидировать, как только он переступит порог, пользуясь уединением и численным перевесом. Однако пришельцы не воспринимают Уилмарта всерьез и буквальным образом ломают комедию; их агент Нойес даже характеризует ситуацию как *«cheap imposture»* ‘дешевое надувательство’ [Там же, с. 718] (перевод наш. – М. В.). Некоторые исследователи, например С. Т. Джоши, полагают, что финал рассказа предвещается фрагментом ритуального диалога, где один из голосов сулит, что Ньярлатхотеп наденет человеческие маску и наряд и *«come down from the world of Seven Suns to mock»* [20, с. 684]. – *«спустится из мира Семи Солнц, дабы поглумиться»* [4, с. 276–277]. Пришельцы не просто пытаются перетянуть Уилмарта на свою сторону – они играют с ним, как кошка с мышью.

Нетрудно заметить, что данное произведение не только рисует мир в качестве игрового поля чуждых существ, но и дает отчетливо понять, насколько это представление родственно теориям заговора. Как указывает М. Баркун, основные черты конспирологического мышления выражаются следующей формулой: «ничто не происходит случайно; все не то, чем кажется; все связано» [21, с. 1]. По мере развития повести Уилмарт, подобно своему корреспонденту, все больше склонен интерпретировать каждое событие, включая кажущиеся случайности вроде поваленного древесного ствола на дороге [20, с. 687], как признаки злонамеренной деятельности пришельцев или их слуг. Конспирологический элемент действительно очень силен в авторской мифологии писателя, пронизанной тайными культами и неочевидными взаимосвязями: Э. Уилсон в книге «Республика Ктулху» даже предлагает пользоваться лавкрафтианской поэтикой в сфере парapolитики, то есть ветви криминологии, посвященной преступности на правительственном уровне [22].

Как отмечает Й. Хейзинга, автор знаменитого исследования «Homo ludens», объединениям игровых обычно свойственна известная скрытность («мы *суть*, и мы *делаем* „нечто иное“»), в то время как ячейкам заговорщиков и подпольных деятелей, в свою очередь, присуще игровое начало [23, с. 525] – тем самым они предстают как бы двумя сторонами одной медали. Мир как чужая игра и мир глазами конспиролога действительно очень близки и зачастую накладываются

друг на друга, так что провести между ними четкую границу весьма затруднительно. Тем не менее, на наш взгляд, заметное отличие все-таки существует. Теория заговора, какой бы нелепой она ни выглядела со стороны, обычно серьезна. Предполагаемые «Они» преследуют вполне ясные и весомые практические цели, имеющие значение для большой группы людей, потенциально для всего мира (так называемые «теории суперзаговора», ставшие доминирующей разновидностью на рубеже веков [24, с. 656]). Напротив, экзистенциал мира-как-чужой-игры, несмотря на сходную степень беспомощности и сопоставимые измерения ужаса, нередко отличается гораздо меньшим масштабом – вплоть до того, что его с полным правом можно назвать мелочным. До статуса игрушки может быть низведен конкретный человек, и, что важнее, игра не несет иной цели, кроме самой игры: она забавна и приятна; нюанс лишь в том, что это относится лишь к добровольному игроку, а не к тому, кого он избрал своей жертвой (примеры чему, кстати, тоже широко известны не только среди людей, но и в животном мире [11, с. 303, 387]).

Таким образом, нюанс в следующем: несмотря на то что в данном сценарии взаимодействие с человеком приносит некое эмоциональное вознаграждение Другому, в данном случае человек оказывается самым буквальным образом объективирован – в глазах Другого он не субъект, не личность, но игрушка, реквизит, подручная атрибутика; в лучшем случае – забавный питомец. Обратившись к более поздним писателям, также работающим в области космического ужаса, эти характеристики можно различить значительно детальнее. Мы увидим экзистенциал мира-как-чужой-игры возникающим вновь и вновь: порой в связке с конспирологией, порой всецело очищенным от нее.

Второй вариант характерен для прозы Томаса Лиготти. Ярким примером тут может служить ранний рассказ «Проказник» («The Frolic», 1982), в котором маньяк-педофил под условным именем «Джон Доу», оказавшийся чем-то гораздо более страшным и нечеловеческим, воплощает сам дух игры: он постоянно изобретательно каламбурит, «проказничает» с детьми в каком-то ином фантазмагорическом мире и, наконец, ведет игру с врачом-психиатром, заставляя его все сильнее терзаться сомнениями, а в финале сбегает из тюрьмы, похитив при этом дочь врача [25]. Более необычен «Маскарад мертвого мечника» («Masquerade of a Dead Sword: A Tragedie», 1986), где сама душа мира предстает главному герою в ипостаси «*chaos at feast*» 'хаоса празд-

нующего' [26, с. 161], [27, с. 243], тем самым искалечив ему душу и наполнив жадой разрушений. «*It has played with you as it would with puppet*» [26, с. 160]. – «Отныне ты – просто-напросто марионетка» [27, с. 242], – говорит ему маг, но характерно, что кукловодом выступает не живой человек, а сама природа мироздания. Надо отметить, что марионетки, куклы и манекены выступают одним из лейтмотивов творчества Лиготти, отражая, как признает сам писатель, исходный ужас самого человеческого состояния детерминированности внешними силами [28]. В то же время Лиготти, как и Лавкрафту, не чужда театральность, завороченность маской и переодеванием, что нашло отражение в таких рассказах, как «Великий фестиваль личин» («The Greater Festival of Masks», 1985) [29] и «Последнее пиршество Арлекина» («The Last Feast of Harlequin», 1990) [30]. Тем не менее характерной чертой творчества писателя является способность наполнить карнавалы элементами глубокой меланхолией, вывернуть их наизнанку, предъявив в первую очередь беспросветную подкладку абсурда. Абсурд, бессмысленность, нелепица царят в художественном мире Лиготти, каждый его рассказ повествует о сингулярности, аномалии, иррациональном нарушении порядка, нелепом случае. Если вспомнить знаменитое заявление Эйнштейна о том, что Бог не играет со вселенной в кости, то у Лиготти вся вселенная – не только на квантовом уровне, но и в макром мире – есть непрекращающаяся партия в кости, с поправкой на отсутствие игрока. Тем не менее бессмысленная игра слепого случая – также игра, хоть и в сугубо метафорическом плане; и Лиготти манифестирует наиболее безличную, далекую от всего человеческого сторону этой метафоры.

Совершенно иначе подходит к вопросу Лэрд Баррон, в чьих произведениях космос далек от безразличия. Напротив, однажды его емко обозначили «плотоядным»¹ из-за акцента на идеях Дарвина: приспособляемости, конкуренции видов, пожирании слабых сильными, – и человеку в нем отводится место, далекое от вершины пищевой цепочки. Уже в одном из первых опубликованных писателем рассказов, «Старая Вирджиния» («Old Virginia», 2003), звучит вопрос: «*Do you suppose men invented chess?*». – «Ты полагаешь, это люди изобрели шахматы?» (перевод наш. – М. В.) Вся история Земли как мини-

¹ Антология вдохновленных им произведений малой формы получила имя «The Children of Old Leech: A Tribute to the Carnivorous Cosmos of Laird Barron» («Дети Старого Червя: оммаж плотоядному космосу Лэрда Баррона») [31].

мум со времен динозавров оказывается представлена в качестве партии, которую разыгрывают некие могущественные древние существа, рассчитывая вернуть климат в более благоприятное для себя состояние [32, с. 16–17]. С глобальным масштабом соседствует и малый: Вирджиния, посланница Матери, забавляется со смертными людьми, до поры до времени позволяя им считать себя полностью контролирующими ситуацию – а затем переворачивая ее на сто семьдесят градусов.

В ряде произведений Баррона действуют Дети Старого Червя (the Children of Old Leech, далее для краткости ДСЧ) – древняя инопланетная цивилизация, многим обязанная именно образу Ми-Го из «Шепчущего во тьме». Подобно Ми-Го, они также скрываются в труднодоступных местах Земли и выступают младшими божествами для представителей тайных культов. Однако если Ми-Го интересуются Землей преимущественно ради добычи полезных ископаемых, то основной или, возможно, единственный резон ДСЧ – гедонистический. Речь идет о бессмертных пресыщенных эпикурейцах и среди их излюбленных развлечений – внушать другим страх, или, пользуясь словами одного из персонажей, «to scare the shit out of us» [33, с. 244]. – «*нугать нас до усрачки*» [34, с. 410]. Один из способов сделать это – намеренно позволить маскировке соскользнуть, приоткрыв нечеловеческое нутро органического «скафандра» [Там же].

Наиболее ярко ДСЧ и их «забавы» представлены в романе Баррона «Инициация» («The Croning», 2012), где видно, что они не гнушаются пыток физических, психологических и моральных. Например, в конце романа протагонист оказывается в условиях садистского выбора, где оба варианта равно неприемлемы: пожертвовать жизнью супруги или еще даже не родившегося внука. Пускай даже Дональд не вправе распоряжаться жизнью младенца, представитель ДСЧ прекрасно об этом знает, как и о том, что в его силах забрать дитя без разрешения: ему нравится наблюдать за самими мучениями смертного, наслаждаться этической ломкой и тем, какой выбор он все-таки сделает. Иной сценарий развернулся в стилизованной под сказку предыстории с предками протагониста: условие разрыва контракта оказалось заведомо невыполнимым, и все усилия Шпиона оказались тщетны [33, с. 230, 242–243]. Вопреки тому, что, согласно Хейзинге, одним из обязательных условий игры является ограниченность во времени и пространстве, эти границы склонны размыться, когда игрок бессмертен, и потому Дональд может оставаться ничего не подозревающей пешкой на протяжении большей

части своей долгой жизни; более того – представителем череды многих поколений пешек, поскольку ДСЧ забавляются с его семьей и с кланом супруги уже долгие века (последние даже названы «*favorite pets*» ‘любимыми питомцами’ пришельцев [33, с. 217]).

Поскольку хоррор, подобно породившей его готике, явление изначально гибридное, космический ужас можно встретить не только в его чистых образцах, но и в произведениях, труднее поддающихся четкой классификации. Например, тетралогия Марцина Подлевского «Глубина» («Głębia», 2015–2018) является, безусловно, космической оперой, однако элемент космического ужаса в ней чрезвычайно силен, и его удельный вес возрастает с каждым томом. В финале уже очевидно, что вся история Галактики – не только человечества, но и других видов – находится под влиянием противоборствующих персонификаций абстрактных сил, которые манипулируют как отдельными лицами, так и целыми социумами в масштабах исторического и даже глубокого времени. Так, пешка энтропии, которую всю жизнь готовили ради одного-единственного убийства в ключевой момент, замечает: «*Można się bawić w subtelne manipulacje... układać domki z kart. (...) Ale Bładość wie, że w odpowiedzi wystarczy ktoś z nożem. Ktoś, kto to wszystko zakończy. A już najlepiej w momencie, gdy biedaczyska będą próbowały zwiać*». – «*Можно играть в тонкие манипуляции... возводит домики из карт. (...) Но Бледность знает, что в ответ хватит кого-нибудь с ножом. Кого-нибудь, кто все это закончит. А уж особенно в момент, когда бедняжки попытаются удрать*» [35, III, 9] (перевод наш. – М. В.). Метафора карточного домика, который может рассыпаться в любой момент, – одна из сквозных в тетралогии, она вводится еще в первом томе и указывает на хрупкость всей парадигмы, в которой живут персонажи: история их мира многократно фальсифицирована внешними и внутренними влияниями. Образ мира-как-чужой-игры оказывается развит здесь неожиданным образом: подчеркивается не только невыгодное положение смертных, но и хрупкость подобного уклада, возможность его падения от единого внешнего толчка.

Иной необычный жанровый гибрид, а равно и яркую комбинацию конспирологии и мира-как-игры, предлагает читателю Дэвид Вонг (псевдоним Джейсона Парджина). Характерной особенностью его художественной манеры является сочетание космического ужаса с черным юмором площадного характера, скатологической образностью и абсурдизмом. Естественно, это накладывает весьма характерный отпечаток как на

тропы городских легенд, материал которых широко привлекает писатель – в том числе и на разного рода конспирологические нарративы, – так и на образы лавкрафтианского хоррора, например древних космических богов. Так, темное божество, выступающее основным антагонистом дебютного авторского романа «В финале Джон умрет» («John Dies at the End», 2007), Коррок, при всех своих устрашающих атрибутах вроде всеведения и присутствия во множестве миров подчеркнуто инфантилен. Он описывается как «*rush and destructive*» ‘безрассудный и агрессивный’, а его отец – как «*young ... hotheaded*» ‘молодой, горячий’ [36, с. 232], [37, с. 245], что делает Коррока по божественным меркам еще более юным. Он отправляет сверхъестественные послания с грамматическими ошибками [36, с. 226], а с главным героем беседует голосом испорченного ребенка [Там же, с. 399]. Иными словами, перед нами сверхъестественно могучее дитя, для которого множественность миров представляется своеобразной песочницей – и случай Коррока далеко не уникален. В третьем томе цикла, объясняя читателю, как вести себя при встрече с каким-нибудь демоном, протагонист советует его игнорировать: «*but I assure you, it's just toying with you. If you ignore it, it'll eventually get bored*» [38, с. 16]. – «уверяю вас, тварь просто с вами играет. Если вы не станете обращать на нее внимание, ей просто станет скучно» [39, с. 24]. При этом с происками индивидуальных чудовищ, больших и малых, в романах органично соседствуют разветвленные заговоры, и один раз доктор Маркони описывает происходящее в терминах многолетней шахматной партии, где лица и даже организации, необходимые к моменту эндшпиля, подготавливаются на протяжении десятилетий до него [40, с. 293].

Однако у Вонга образ мира-как-игры приобретает еще и онтологическое измерение: виртуальная реальность становится одной из ключевых метафор в объяснении происходящего. Дело не только в том, что всевозможные демоны, полубоги и боги трансцендентны и «убийство» вредит им не больше, чем смерть игрового персонажа или бан профиля в соцсети [38, с. 33], но и оттого, что существуют способы «провалиться сквозь текстуры», увидев изнанку мироустройства [Там же, с. 184]. В четвертом томе цикла небольшая секта исходит из теории, согласно которой вселенная является симуляцией, чья искусственная несовершенная природа выдает себя в разнообразных мелких «глюках», и намеревается разрушить ее посредством ритуала, включающего популярную игрушку с мобильным приложе-

нием. Согласно философии культа, поскольку весь мир иллюзорен, то ритуально-игровые действия в приложении и «реальной жизни» целиком тождественны. Несмотря на поверхностное сходство с «карточным домиком» Подлевского, игровой аспект оказывается здесь существенно глубже: убедив смертных последователей в том, что они – игроки в ирреальном мире, сами поусторонние силы играют ими, добиваясь от последователей кровавых жертв [41]. При этом многоуровневая репрезентация игры космических сил соседствует у Вонга с жизнеутверждающей, человеческой стихией карнавальности совершенно в бахтинском духе, что придает созданной автором вселенной совершенно особую амбивалентность.

Писатели, таким образом, исследуют самые разные грани игры и их преломления в сфере космического кошмара. Не ограничиваясь экспликацией того, что было намечено у Лавкрафта, они также увлеченно исследуют новые направления, подсказанные историческими переменами. Можно даже проследить определенный спектр, на одном конце которого находится безличная игра случая, не более чем эмерджентное свойство вселенной; в то время как на другом вселенная мыслится уже как виртуальная реальность, которую вполне сознательно эксплуатируют с игровыми целями трансцендентные существа. В промежутке же между квантовыми кубиками без игрока и цифровой симуляцией развиваются более ранние формы персонализированной игры: от забав хищника с добычей к настольным играм, таким как шахматы, и театральному вживанию в роль.

Иными словами, несмотря на явственное родство с теориями заговора, мир-как-чужая-игра – совершенно особая экзистенциальная категория, способная к реализации в самых разных вариантах; по сути, столь же многообразная и неисчерпаемая, как и сама игра. Как продемонстрировано выше, данный модус описания мира прекрасно сочетается с литературой космического ужаса – и, таким образом, может указывать на новые методы описания мира-в-себе, одновременно оторванные от человека и вместе с тем метафорически опирающиеся на хорошо известную ему игровую активность. Однако, естественно, бытование мира-как-чужой-игры гораздо шире. Данная концепция представляется нам продуктивным эвристическим инструментом в исследовании не только weird, но и других областей. Наиболее очевидной из них является сфера конспирологических нарративов, однако можно предположить, что существуют и другие поля, лишь ожидающие рассмотрения в данном ключе.

Список источников

1. *Moreland S.* The Birth of Cosmic Horror from the S(ub)lime of Lucretius // *New Directions in Supernatural Horror Literature*. Н. Р. Lovecraft and His Influence. Springer International Publishing, Palgrave Macmillan. 2018. P. 13–42.
2. *Харман Г.* Weird-реализм: Лавкрафт и философия. Пермь: Гиле-пресс, 2020. 258 с.
3. *Сорочан А. Ю.* Странная классика: weird fiction и проблемы исторической поэтики. Тверь: Тверской государственный университет, 2020. 384 с.
4. *Джоши С. Т.* Лавкрафт. Я – Провиденс. Книга 2. М.: Эксмо, 2023. 704 с., 8 л. ил.
5. *Newell J.* A Century of Weird Fiction, 1832–1937: Disgust, Metaphysics and the Aesthetic of Cosmic Horror. University of Wales Press, 2020. 242 (x) p.
6. *Cisco M.* Bizarre Epistemology, Bizarre Subject: A Definition of Weird Fiction // *New Directions in Supernatural Horror Literature*. Н. Р. Lovecraft and His Influence. Springer International Publishing, Palgrave Macmillan. 2018. P. 191–208.
7. *Rosen M.* Introduction: On the Diseases of the Head // *Diseases of the Head. Essays on the Horror of Speculative Philosophy*. Punctum Books, 2020. P. 13–42.
8. *Такер Ю.* Ужас философии: в 3 т. Т. 1: В пыли этой планеты. Пермь: Гиле Пресс, 2017 г. 184 с.
9. *Елисеев Г. А.* Лавкрафт. Певец бездны. М.: Вече, 2014. 288 с.
10. *Asma S. T.* Monsters on the Brain: An Evolutionary Epistemology of Horror // *Social Research*. 2014. Vol. 84. No. 4. P. 941–968.
11. *Burghardt G. M.* The Genesis of Animal Play: Testing the Limits. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press; London: A Bradford Book, 2005. 501 (xviii) p.
12. *Mariconda S. J.* How to Read Lovecraft // *Lovecraft Annual*. No. 11 (2017). P. 179–182.
13. *Mariconda S. J.* How to Read Lovecraft. Number 2 // *Lovecraft Annual*. 2018. No. 12. P. 174–179.
14. *Mariconda S. J.* How to Read Lovecraft. Number 3: Play and the Eternal Youth // *Lovecraft Annual*. 2019. No. 13. P. 204–214.
15. *Mariconda S. J.* How to Read Lovecraft. Number 4: Incompetence or Irony? // *Lovecraft Annual*. 2020. No. 14. P. 77–82.
16. *Mariconda S. J.* How to Read Lovecraft. Part 5: Playing in the Deep Time; or, The Game of Writing and Reading // *Lovecraft Annual*. 2021. No. 15. P. 244–252.
17. *Lovecraft H. P.* The Dream-Quest of Unknown Kadath // *H. P. Lovecraft. The fiction. Complete and unabridged*. New York, Barnes & Noble, 2008. P. 409–489.
18. *Джоши С. Т.* Лавкрафт. Я – Провиденс. Книга 1. М.: Эксмо, 2022. 800 с., 8 л. ил.
19. *Спрэг де Камп Л.* Лавкрафт: Живой Ктулху [Биография]. М.: АСТ, 2019. 656 с.
20. *Lovecraft H. P.* The Whisperer in Darkness // *H. P. Lovecraft. The fiction. Complete and unabridged*. New York, Barnes & Noble, 2008. P. 668–723.
21. *Butter M., Knight P.* General Introduction // *Routledge Handbook of Conspiracy Theories*. London, New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2020. P. 1–8.
22. *Wilson E.* The Republic of Cthulhu: Lovecraft, the Weird Tale, and Conspiracy Theory. Punctum Books, 2016. 183 p.
23. *Хёйзинга Й.* Homo ludens. Человек играющий. Опыт определения игрового элемента культуры // Й. Хёйзинга. Осень Средневековья. Homo ludens. Эссе. М.: КоЛибри, Азбука-Аттикус, 2019. С. 511–708.
24. *Butter M.* Conspiracy theories in American history // *Routledge Handbook of Conspiracy Theories*. London, New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2020. P. 648–659.
25. *Ligotti T.* The Frolic // *T. Ligotti. Songs of Dead Dreamer and Grimscribe*. New York: Penguin Books, 2015. P. 3–18.
26. *Ligotti T.* Masquerade of a Dead Sword: A Tragedie // *T. Ligotti. Songs of Dead Dreamer and Grimscribe*. New York: Penguin Books, 2015. P. 151–171.
27. *Лиготти Т.* Маскарад мертвого мечника // Т. Лиготти. Песни мертвого сновидца. Тератграф. М.: АСТ, 2018. С. 229–257.
28. *Лиготти Т., Агеев А.* Томас Лиготти: «Самое страшное – это быть живым». URL: <https://darkermagazine.ru/page/tomas-ligotti-samoe-strashnoe-eto-byt-zhivym> (дата обращения: 20.02.2023).
29. *Ligotti T.* The Greater Festival of Masks // *T. Ligotti. Songs of Dead Dreamer and Grimscribe*. New York: Penguin Books, 2015. P. 211–218.
30. *Ligotti T.* The Last Feast of Harlequin // *T. Ligotti. Songs of Dead Dreamer and Grimscribe*. New York: Penguin Books, 2015. P. 255–295.
31. *Barron L.* Old Virginia // *L. Barron. The Imago Sequence and Other Stories*. San Francisco: Night Shades Books, 2009. P. 1–18.
32. *The Children of Old Leech: A Tribute to the Carnivorous Cosmos of Laird Barron*. Petaluma (CA): Word Horde, 2014. 344 p.
33. *Barron L.* The Croning. San Francisco: Night Shades Books, 2012. 246 p.
34. *Баррон Л.* Инициация. М.: АСТ, 2017. 445, [1] с.
35. *Podlewski M.* Głębia. Tom 4. Bezkrę. URL: https://www.google.ru/books/edition/G%C5%82%C4%99bia_Bezkrę/-35-DwAAQBAJ?hl=ru&gbpv=0 (дата обращения: 05.02.24).
36. *Wong D.* John Dies at the End. NY: St. Martin's Griffin, Thomas Dunn Books, 2010. 472 p.
37. *Вонг Д.* В финале Джон умрет. М.: АСТ: Астрель, 2012. 508, [4] с.
38. *Wong D.* What The Hell Did I Just Read: A Novel of Cosmic Horror. New York: St. Martin's Press, 2017. 375 p.
39. *Вонг Д.* Что за чушь я сейчас прочитал: роман о космическом ужасе / Джейсон Парджин (он же Дэвид Вонг). Перев. с англ. Д. Ириновой. М.: АСТ, 2021. 512 с.
40. *Wong D.* This Book Is Full of Spiders: Seriously, Dude, Don't Touch It. NY: St. Martin's Press, Thomas Dunn Books, 2012. 406 p.

41. Pargin J. If This Book Exists, You're in the Wrong Universe. URL: <https://www.kobo.com/ww/en/ebook/if-this-book-exists-you-re-in-the-wrong-universe> (дата обращения: 20.11.22).

References

1. Moreland, S. (2018). *The Birth of Cosmic Horror from the S(ub)lime of Lucretius*. New Directions in Supernatural Horror Literature. H. P. Lovecraft and His Influence. Pp. 13–42. Springer International Publishing, Palgrave Macmillan. (In English)
2. Harman, G. (2020). *Weird-realizm: Lavkraft i filosofiya* [Weird Realism: Lovecraft and Philosophy]. 258 p. Perm, Gile-press. (In Russian)
3. Sorochan A. Ju (2020). *Strannaya klassika: weird fiction i problemy istoricheskoi poetiki* [Strange Classics: Weird Fiction and the Problems of Historical Poetics]. 384 p. Tver, Tverskoi gosudarstvennyi universitet. (In Russian)
4. Joshi, S. T. (2023). *Lavkraft. Ya – Providens* [Lovecraft: I Am Providence]. Vol. 2. 704 p. Moscow, Eksmo. (In Russian)
5. Newell, J (2020). *A Century of Weird Fiction, 1832-1937: Disgust, Metaphysics and the Aesthetic of Cosmic Horror*. 242 (x) p. University of Wales Press. (In English)
6. Cisco, M (2018). *Bizarre Epistemology, Bizarre Subject: A Definition of Weird Fiction*. New Directions in Supernatural Horror Literature. H. P. Lovecraft and His Influence. Pp. 191–208. Springer International Publishing, Palgrave Macmillan. (In English)
7. Rosen, M (2020). *Introduction: On the Diseases of the Head*. Diseases of the Head. Essays on the Horror of Speculative Philosophy. Pp. 13–42. Punctum Books. (In English)
8. Thacker, E (2017). *Uzhas filosofii: v 3 t. T. 1: V pyli etoi planety* [Horror of Philosophy: In 3 Vols. Vol. 1: In the Dust of This Planet]. 184 p. Perm, Gile Press. (In Russian)
9. Eliseev, G. A (2014). *Lavkraft. Pevets bezdny* [Lovecraft: The Singer of Abyss]. 288 p. Moscow, Veche. (In Russian)
10. Asma, S. T (2014). *Monsters on the Brain: An Evolutionary Epistemology of Horror*. Social Research. Vol. 84. No. 4, pp. 941–968. (In English)
11. Burghardt, G. M (2005). *The Genesis of Animal Play: Testing the Limits*. 501 (xviii) p. Cambridge, Massachusetts, The MIT Press; London, A Bradford Book. (In English)
12. Mariconda, S. J. (2017). *How to Read Lovecraft*. Lovecraft Annual. No. 11, pp. 179–182. (In English)
13. Mariconda, S. J. (2018). *How to Read Lovecraft*. Number 2. Lovecraft Annual. No. 12, pp. 174–179. (In English)
14. Mariconda, S. J. (2019). *How to Read Lovecraft*. Number 3: *Play and the Eternal Youth*. Lovecraft Annual. No. 13, pp. 204–214. (In English)
15. Mariconda, S. J. (2020). *How to Read Lovecraft*. Number 4: *Incompetence or Irony?* Lovecraft Annual. No. 14, pp. 77–82. (In English)
16. Mariconda, S. J (2021). *How to Read Lovecraft*. Part 5: *Playing in the Deep Time; or, The Game of Writing and Reading*. Lovecraft Annual. No. 15, pp. 244–252. (In English)
17. Lovecraft, H. P. (2008). *The Dream-Quest of Unknown Kadath*. Lovecraft, H. P. The fiction. Complete and unabridged. Pp. 409–489. New York, Barnes & Noble. (In English)
18. Joshi, S. T. (2022). *Lavkraft. Ya – Providens* [Lovecraft: I Am Providence]. Vol. 1, 800 p. Moscow, Eksmo. (In Russian)
19. Sprague de Camp, L. (2019). *Lavkraft: Zhivoi Ktulhu* [Lovecraft: Cthulhu Alive]. 656 p. Moscow, AST. (In Russian)
20. Lovecraft, H. P. (2008). *The Whisperer in Darkness*. Lovecraft, H. P. The fiction. Complete and unabridged. Pp. 668–723. New York, Barnes & Noble. (In English)
21. Butter, M., Knight, P. (2020). *General Introduction*. Routledge Handbook of Conspiracy Theories. Pp. 1–8. London, New York. Routledge Taylor & Francis Group. (In English)
22. Wilson, E (2016). *The Republic of Cthulhu: Lovecraft, the Weird Tale, and Conspiracy Theory*. 183 p. Punctum Books. (In English)
23. Huizinga, J. (2019). *Homo ludens. Chelovek igrayushchii. Opyt opredeleniya igrovogo elementa kul'tury* [Homo Ludens: A Study of the Play-Element of Culture]. Huizinga, J. Osen' Srednevekov'ya. Homo ludens. Esse. Pp. 511–708. Moscow, KoLibri, Azbuka-Attikus. (In Russian)
24. Butter, M. (2020). *Conspiracy Theories in American History*. Routledge Handbook of Conspiracy Theories. Pp. 648–659. London, New York, Routledge Taylor & Francis Group. (In English)
25. Ligotti, T. (2015). *The Frolic*. Ligotti, T. Songs of Dead Dreamer and Grimscribe. Pp. 3–18. New York, Penguin Books. (In English)
26. Ligotti, T. (2015). *Masquerade of a Dead Sword: A Tragedie*. Ligotti T. Songs of Dead Dreamer and Grimscribe. Pp. 151–171. New York, Penguin Books. (In English)
27. Ligotti, T. (2018). *Maskarad mertvogo mechnika* [Masquerade of a Dead Sword]. Ligotti, T. Pesni mertvogo snovidtsa. Teratograf. Pp. 229–257. Moscow, AST. (In Russian)
28. Ligotti, T., Ageev, A. *Tomas Ligotti: "Samoe strashnoe – eto byt' zhivym"* [Thomas Ligotti: "The Most Horrible Thing Is to Be Alive"]. URL: <https://darkermagazine.ru/page/tomas-ligotti-samoe-strashnoe-eto-byt-zhivym> (accessed: 20.02.2023). (In Russian)
29. Ligotti, T. (2015). *The Greater Festival of Masks*. Ligotti T. Songs of Dead Dreamer and Grimscribe. Pp. 211–218. New York, Penguin Books. (In English)
30. Ligotti, T. (2015). *The Last Feast of Harlequin*. Ligotti T. Songs of Dead Dreamer and Grimscribe. Pp. 255–295. New York, Penguin Books. (In English)
31. Barron, L. (2009). *Old Virginia*. Barron, L. The Imago Sequence and Other Stories. Pp. 1–18. San Francisco, Night Shades Books. (In English)

32. *The Children of Old Leech: A Tribute to the Carnivorous Cosmos of Laird Barron*. (2014). 344 p. Petaluma (CA), Word Horde. (In English)
33. Barron, L. (2012). *The Croning*. 246 p. San Francisco, Night Shades Books. (In English)
34. Barron, L. (2017). *Iniatsiya* [The Croning]. 445, [1] p. Moscow, AST. (In Russian)
35. Podlewski, M. (2018). *Głębia. Bezkręś* [Depth. Limitlessness]. URL: https://www.google.ru/books/edition/G%C5%82%C4%99bia_Bezkręś/-35-DwAAQBAJ?hl=ru&gbpv=0 (accessed: 05.02.24). (In Polish)
36. Wong, D. (2010). *John Dies at the End*. 472 p. New York, St. Martin's Griffin, Thomas Dunn Books. (In English)
37. Wong, D. (2012). *V finale Dzhon umret* [John Dies at the End]. 508, [4] p. Moscow, AST: Astrel'. (In Russian)
38. Wong, D. (2017). *What the Hell Did I Just Read: A Novel of Cosmic Horror*. 375 p. New York, St. Martin's Press. (In English)
39. Wong, D. (2021). *Chto za chush' ya seichas prochital: roman o kosmicheskom uzhasе* [What The Hell Did I Just Read: A Novel of Cosmic Horror]. 512 p. Moscow, AST. (In Russian)
40. Wong, D. (2012). *This Book Is Full of Spiders: Seriously, Dude, Don't Touch It*. 406 p. New York, St. Martin's Press, Thomas Dunn Books. (In English)
41. Pargin, J. (2022). *If This Book Exists, You're in the Wrong Universe*. URL: <https://www.kobo.com/ww/en/ebook/if-this-book-exists-you-re-in-the-wrong-universe> (accessed: 20.11.22). (In English)

The article was submitted on 10.02.2024

Поступила в редакцию 10.02.2024

Васильев Михаил Федорович,
исследователь,
Санкт-Петербургский государственный
университет,
199034, Россия, Санкт-Петербург,
Университетская наб., 7-9.
st064694@student.spbu.ru

Vasilev Mikhail Fedorovich,
Researcher,
Saint-Petersburg State University,
7-9 Universitetskaya Emb.,
St. Petersburg, 199034, Russian Federation.
st064694@student.spbu.ru

УДК 821

DOI: 10.26907/2782-4756-2024-75-1-81-85

СИНТЕЗ МЕМУАРНОГО И АВТОБИОГРАФИЧЕСКОГО НАЧАЛ В КНИГЕ РИФАТА СВЕРИГИНА «У КАЖДОЙ ПТИЦЫ СВОЙ НАСЕСТ»

© Ляйля Мингазова, Гелюся Каюмова

SYNTHESIS OF MEMOIRS AND AUTOBIOGRAPHY IN RIFAT SVERIGIN'S BOOK "EVERY BIRD HAS HIS OWN PERCH"

Liailia Mingazova, Gelyusya Kayumova

The article analyzes Rifat Sverigin's work "Every Bird Has Its Own Perch" ("Һәр кошның үз куначасы"), which, according to the author's definition, is an ironic autobiographical elegy, but in form, it is closer to a documentary cycle of memoirs. The book has attracted the readers' attention due to the true-to-life description of the events and its humor with a dose of irony. The main focus is on the unique emotional atmosphere of the text, which combines light sadness and a deep sense of satisfaction, gratitude to fate, thus allowing a deeper understanding of the main character's inner world and the complexity of human emotions. The purpose of the study is to reveal the multilayered emotional and ideological content of the work, demonstrating its significance in the context of contemporary literature. It is from different perspectives that the book reveals the Soviet era, the era of perestroika, glasnost and our modern times through the prism of the protagonist's personal fate.

Keywords: Rifat Sverigin, prose, memoirs, uniqueness, memories

Рифат Хасанович Сверигин – известный литературовед, критик, педагог. В 2021 г. он попробовал себя в создании мемуарного текста. В ходе изучения жанрово-стилистических особенностей произведения «У каждой птицы свой насест» («Һәр кошның үз куначасы») было доказано, что оно не является иронической автобиографической элегией, как указал сам автор, а тяготеет по форме к документальному циклу, написанному в форме воспоминаний. Книга привлекла внимание современников, так как события в ней описываются достоверно, с юмором, не без доли иронии. Основное внимание в статье уделяется уникальной эмоциональной атмосфере текста, которая совмещает в себе легкую печаль и глубокое чувство удовлетворения, благодарности судьбе, позволяя тем самым глубже понять внутренний мир главного героя и сложность человеческих эмоций. В исследовании предпринята попытка раскрыть многослойность эмоционального и идейного содержания произведения. В книге многогранно раскрыта советская эпоха, эпоха перестройки и гласности и наша современность сквозь призму личной судьбы героя.

Ключевые слова: Рифат Сверигин, проза, мемуары, своеобразие, воспоминания

Для цитирования: Мингазова Л., Каюмова Г. Синтез мемуарного и автобиографического начал в книге Рифата Сверигина «У каждой птицы свой насест» // Филология и культура. Philology and Culture. 2024. № 1 (75). С. 81–85. DOI: 10.26907/2782-4756-2024-75-1-81-85

Современная татарская литература продолжает обогащаться уникальными произведениями, которые не только способствуют глубокому осмыслению историко-культурной специфики этноса, но и расширяют горизонты в понимании различных жанров и стилистических инноваций.

Произведение ученого, критика, педагога Р. Х. Сверигина «У каждой птицы свой насест» («Һәр кошның үз куначасы»), опубликованное в 2021 г., является значимым вкладом в современную татарскую литературу, выделяясь оригинальностью в тематическом, жанровом и стили-

стическом аспектах. Это литературное произведение представляет собой уникальное сочетание элементов мемуаров, обладая элегической тональностью, что способствует расширению границ традиционных литературных форм. Такое расширение способствует открытию новых направлений для анализа социокультурного контекста и изучения литературных традиций. В контексте научного исследования, мемуарный компонент в произведении Р. Сверигина может быть интерпретирован как способ интенсивного осмысления исторического контекста через

призму личного опыта и восприятия автора. Этот подход позволяет более глубоко анализировать социокультурные процессы и изменения, отраженные в литературе, а также выявлять связи между личным опытом автора и широкими общественными явлениями. Автор не просто фиксирует события, он включает их в широкий общественно-исторический процесс, придавая этому процессу «эстетическую организованность» [1, с. 286]. Это достигается через отбор и творческую обработку фактов таким образом, чтобы они отражали и преображались через личное восприятие. Следуя мысли Л. Гинзбурга, в мемуарах исторический факт превращается в художественный образ или символ, через который раскрываются глубинные культурные и социально-политические процессы [2, с. 400]. Субъективность мемуаров, обусловленная личным взглядом автора, его симпатиями и антипатиями, стремлениями и взглядами, придает описываемым событиям уникальность и особую значимость, делая их не просто хроникой, а инструментом понимания эпохи.

Элегическая тональность произведения, символизирующая размышления об утрате, обогащается новыми оттенками смысла через иронию и пронзительное осмысление жизни. Это делает творчество Р. Сверигина предметом важного исследования в контексте современной литературы, отмечая его вклад в развитие и обогащение татарской литературной традиции новыми идеями и формами.

Произведение Р. Сверигина отличается активной жизненной позицией и взаимодействием с читателем на равных, предлагая не просто повествование, но и призыв к самоанализу и саморефлексии. Автор не пытается навязать свое мнение как абсолютную истину, а скорее стимулирует внутренний диалог у читателя, делая произведение социально значимой и актуальной для любого времени:

«Не считайте этот труд образцом, тканым из благородных нитей. Я, хоть и стремлюсь служить Родине, не Матросов, не Джалиль – не смог бы подняться до их величия, наверное... А ты, мой дорогой читатель, смог бы? Только честно» [3, с. 6].

Согласно А. Г. Тартаковскому и Н. Н. Козновой, мемуары включают в себя широкий спектр личного опыта автора, его память и ретроспективу, обеспечивая уникальное своеобразие и психологическую глубину текста. Произведение становится местом для синтеза различных жанров, что способствует глубокому пониманию внутреннего опыта личности в контексте общественных процессов [1, с. 288], [4, с. 246]. Так, в

произведении Р. Сверигина особое внимание уделяется воспоминаниям о времени формирования татарской литературной среды, подчеркивается важность памяти для воссоздания исторической реальности, как это описано А. Г. Тартаковским [1, с. 286]. Автор выражает уважение и восхищение литераторами и учеными того времени, особо выделяя фигуру Г. Халита за его значительный вклад в развитие татарской литературы [3, с. 138].

Р. Сверигин описывает свои воспоминания не как обычные, повседневные встречи, а как значительные события, отпечатавшиеся в памяти навсегда. Встречи с такими учеными, как М. Гайнуллин, Х. Хайри, Х. Госман, Я. Агишев, И. Нуруллин, Х. Ярми, преображаются в его памяти в истинные события, подобные литературным салонам, где переплетались живые диалоги, обсуждения и теплые человеческие отношения.

Н. Н. Кознова рассматривает мемуарное наследие как способ понимания внутреннего опыта личности, отмечая способность мемуаров включать элементы различных жанров и обеспечивать цельность повествования за счет ретроспективности, которая позволяет сочетать современный взгляд с воспоминаниями о прошлом. Воспоминания же Р. Сверигина не только позволяют нам лучше понять культурные процессы определенного времени, но и создают портрет эпохи, в которой литературная жизнь была неотъемлемой частью общественного сознания и образа жизни. Рассказы о прозаике с «*утонченным, приятным языком*» Х. Хайри, об ученом с «*смелым мышлением*» И. Нуруллине, о фольклористе, всегда «*радостно настроенном*» Х. Ярми – все это вносит вклад в создание панорамы татарской интеллектуальной истории [Там же]. Р. Сверигин, используя мемуарный жанр, вносит вклад в сохранение литературной памяти, показывая, как важно не только помнить, но и чувствовать, переживать историю через личные истории и судьбы людей. Таким образом, его произведение становится не только хранителем истории, но и источником вдохновения для дальнейших поколений, подчеркивая необходимость сохранения культурного наследия и памяти о тех, кто внес неоценимый вклад в развитие литературы и культуры в целом.

С другой стороны, элегическая тональность, насыщенная глубокими переживаниями и уважением к прошлому, служит мостом между прошлым и настоящим, позволяя современному читателю не только узнать о значительных фигурах татарской литературы и культуры, но и почувствовать связь времен.

Произведение Р. Сверигина пронизано глубиной личной связью с местами и людьми, которые оставили неизгладимый след в его сознании и сердце. Р. Сверигин создает образы, которые заставляют читателя не просто сопереживать персонажу, но и раздумывать о своих собственных воспоминаниях, о ценности моментов, которые ушли, но остались в памяти. В прозе Р. Сверигина чувствуется особенное внимание к деталям, будь то описание природы, человеческих взаимоотношений или бытовых сцен. Эти детали не просто составляют фон действия, но и играют ключевую роль в формировании атмосферы произведения. Они помогают читателю погрузиться в мир автора, прочувствовать его глубину и многослойность. Эти примеры иллюстрируют сложность и многогранность жизни в татаро-мишарской деревне Иске Ибрай. С одной стороны, здесь царят дружелюбие и поддержка, люди готовы помочь друг другу в трудную минуту. С другой стороны, в повседневной жизни деревни неизбежно возникают и конфликты, и недопонимания, которые порой обрастают слухами и сплетнями. Автор-рассказчик обращает внимание на то, что, несмотря на кажущуюся доброжелательность жителей, в их поведении часто проявляются лицемерие и двойные стандарты. Так, они могут критиковать друг друга за различные проступки, но при этом сами не стремятся к истинному исправлению или самосовершенствованию. Это создает определенную атмосферу в деревне, где внешняя благопристойность зачастую скрывает не самые лучшие человеческие качества [Там же, с. 113]. Тем не менее в жизни Иске Ибрай присутствуют и искренние, светлые моменты. Например, Гайшэ апа, хитроумно увеличивая свою нагрузку до шести часов, проявляет не только коварство, но и стремление к самореализации, желание вносить свой вклад в образование и развитие детей. Этот факт может быть интерпретирован как показатель ее преданности профессии и детям, несмотря на определенные сложности.

В целом авторская позиция в отношении деревни Иске Ибрай и его жителей остается сложной и многогранной. Он не приукрашивает действительность, показывая как светлые, так и темные стороны жизни в деревне. Это придает его рассказам особую глубину и реалистичность, заставляя читателя задуматься о том, как сложно и противоречиво могут складываться человеческие судьбы в одном и том же месте.

В рассматриваемом произведении автор объединяет личные воспоминания с общечеловеческими размышлениями о конечности жизни, придавая тем самым произведению универсаль-

ный эмоциональный резонанс. Во-первых, он подробно описывает трагические события, связанные с кончиной людей, которых он знал. В своих описаниях он уделяет внимание не только фактам, но и своим чувствам и эмоциональным реакциям на эти события. Эти подробные рассказы помогают читателю понять глубину и сложность его переживаний. В качестве примера можно привести эпизод с участием молодой учительницы по имени Чечкэ и Р. Сверигина, которые были назначены агитаторами на молочно-товарной ферме. В рамках своих обязанностей они должны были раз в неделю посещать ферму для чтения газет и занятий пропагандистской деятельностью. Во время таких собраний доярки либо спали, либо беседовали с соседями, что иронично отмечается в произведении. Чечкэ, как и остальные, не испытывала большой уверенности в пользе такой «агитации» и высказывалась, что увеличение объемов молока не достигается через чтение газет и споры, и это вызывало критику в ее адрес. *«Почему я тогда не сказал ни слова в ее защиту, хотя бы ради нее самой? ... – Чечкэ не дожидая до старости, о ее смерти я узнал уже после отъезда в другие края»*, – пишет Р. Сверигин [Там же, с. 114]. Особенно поразил автора уход его верной спутницы жизни Риммы, которая погибла под колесами машины в возрасте 56 лет. *«Я жил, не веря в мистику. Но в последней четверти моей жизни мое отношение к этому вопросу кардинально изменилось»*, – пишет об этом случае автор, продолжая свои мысли [Там же, с. 157].

Главный герой произведения «У каждой птицы свой насест» не только воссоздает события, но и делится своими впечатлениями. Автора особенно интересуют категории добра и зла. В то же время он держится в стороне от назидательности и дидактизма. Так, герой произведения описывает ситуацию: Георгий Кириллов, заместитель директора школы, предложил отдать дрова, оставшиеся в школе, отцу Р. Сверигина, работающего учителем в Ош-Юмынской школе Сабинского района, который очень нуждался в дровах. Этот поступок свидетельствует не только о заботе о ближнем, но и о глубоком понимании ценностей общества, где помощь ближнему – не просто жест вежливости, а неотъемлемая часть социальной жизни.

Герой произведения, вспоминая это событие, отражает на своем примере и важность этих мелочей жизни, и способность человека оставаться человеком даже в самых непростых условиях. С одной стороны, он преподносит нам уроки доброты и взаимопомощи, с другой – показывает, что даже незначительный поступок может иметь

большое значение для тех, кому он предназначен. Таким образом, описываемые автором события и персонажи несут в себе определенный философский смысл и открывают читателю возможность увидеть универсальность человеческих ценностей, независимо от времени и места их проявления.

Интересны для читателя философия и опыт Р. Х. Сверигина:

«Тем не менее, не могу полностью радоваться долгой жизни, данной мне Богом – постепенно, в течение моей жизни, я избавлялся от своей трусости, робости, от привычки дорожить каждым услышанным словом, словно оно – золото, и немного укрепил свою волю» [Там же, с. 6].

Согласно автору, история каждого человека – это не только следствие давних событий, но и результат его собственных решений. Даже если чья-то «судьба омрачена тяжелым наследием, каждый вправе выбирать путь добра и света, тем самым изменяя траекторию своей жизни и внося светлые краски в жизнь потомков» [5, с. 253].

Р. Сверигин, несомненно, поднимает вопрос о моральном выборе, который стоит перед каждым поколением. Насколько мы готовы отвечать за действия наших предков и как мы можем повлиять на нашу собственную карму? Эти вопросы непременно ведут к размышлениям о наследовании и трансформации личных и семейных ценностей. В свете этих раздумий особенно актуальными становятся исследования в области психологии и социологии, где рассматриваются механизмы передачи социальных и психологических установок от родителей к детям.

В центре произведения – ностальгия, и это не просто фоновый мотив, она становится ключевым элементом, определяющим развитие сюжета и эволюцию персонажей. Произведение служит примером того, как современная литература может воспроизводить классические традиции, при этом затрагивая актуальные для современного читателя темы. Воспоминания и ностальгия не только помогают передать внутренний мир героев, но и становятся средством рефлексии над временем, изменениями и ценностями человеческой жизни. Таким образом, автор создает многомерный ландшафт, где каждый элемент, будь то символ или аллюзия, способствует погружению в атмосферу эпохи, пробуждая чувство утраты и одновременно признание неизбежных перемен. Так, произведение превращается в своеобразный диалог между прошлым и настоящим, выявляя, как они взаимно обогащают друг друга,

предлагая читателю не просто историю, но и глубокие философские размышления о течении жизни.

В целом «У каждой птицы свой насест» Р. Сверигина является важным вкладом в современную литературу, предлагающим богатый материал для размышлений о природе человеческой памяти, о горечи утрат и о неизбежности перемен. Это произведение, несомненно, заслуживает внимания как читателей, так и критиков, заинтересованных в изучении современной литературы.

Список источников

1. Тартаковский А. Г. Русская мемуаристика XVIII – первой половины XIX в. М.: Наука, 1991, 286 с.
2. Гинзбург Л. Литература в поисках реальности: статьи, эссе, заметки. Л.: Сов. писатель, Ленингр. отделение, 1987. 400 с.
3. Сверигин Р. Ёр кошның үз куначасы. Иронияле автобиографик элегия. Казан: ТипоГрафф нәшр., 2021. 192 б.
4. Кознова Н. Н. Воплощение авторского «я» в мемуарном произведении // Пушкинские чтения. Языкознание и литературоведение. 2012. С. 246–252.
5. Фоат Галимуллин, Ляйля Мингазова, Флера Сайфулина. Жизнь посвященная науке и педагогической деятельности // Филология и культура. Philology and Culture. № 3 (69) 2022. 253–259 с.

References

1. Tartakovskii, A. G. (1991). *Russkaya memuaristika XVIII – pervoi poloviny XIX v* [Russian Memoirs of the 18th–Early 19th Centuries]. 286 p. Moscow, Nauka. (In Russian)
2. Ginzburg, L. (1987). *Literatura v poiskakh real'nosti: stat'i, esse, zametki* [Literature in Search of Reality: Articles, Essays, Notes]. 400 p. Leningrad, Sov. pisatel', Leningr. Otdelenie. (In Russian)
3. Sverigin, R. (2021). *Ёр кошның үз куначасы. Ironiyale avtobiografik elegiya* [Every Bird Has Its Own Perch. An Ironic Autobiographical Elegy]. 192 p. Kazan, TipoGraff nashr. (In Tatar)
4. Koznova, N. N. (2012). *Voploshchenie avtorskogo "ya" v memuarom proizvedenii* [The Embodiment of the Author's "Self" in a Memoir Work]. Pushkinskie chteniya. Yazykoznanie i literaturovedenie. Pp. 246–252. (In Russian)
5. Galimullin, F., Mingazova, L., Saifulina, F. (2022). *Zhizn' posvyashchyonnaya nauke i pedagogicheskoi deyatel'nosti* [A Life Dedicated to Science and Pedagogical Activities]. Filologiya i kul'tura. Philology and Culture. No. 3 (69), pp. 253–259. (In Russian)

The article was submitted on 23.03.2024

Поступила в редакцию 23.03.2024

Мингазова Ляйля Ихсановна,
доктор филологических наук,
профессор,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
Leila69@inbox.ru

Каюмова Гелюся Фаридовна,
кандидат филологических наук,
доцент,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
gulfar21@mail.ru

Mingazova Liailia Ihsanovna,
Doctor of Philology,
Professor,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
Leila69@inbox.ru

Kayumova Gelyusya Faridovna,
Ph.D. in Philology,
Associate Professor,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
gulfar21@mail.ru

УДК 821.111

DOI: 10.26907/2782-4756-2024-75-1-86-93

ПОЭТИКА И ТОПИКА СРЕДНЕВЕКОВОГО АНГЛИЙСКОГО РОМАНА «СЭР ИЗУМБРАС» (XIV В.)

© Вадим Семёнов

POETICS AND TOPICS OF THE MEDIEVAL ENGLISH ROMANCE “SIR ISUMBRAS” (14th CENTURY)

Vadim Semyonov

The article considers poetic, thematic and compositional features of the early English chivalric romance “Sir Isumbras”. This is a pilot study for Russian literary criticism, and its relevance is due to the insufficient research into this medieval poem in English-language literary criticism. The objectives of the study are to describe the strophic organization of the text variants of the romance found in different manuscripts, its correlation with the strophic organization of the poetic hagiography sample “The Life of Saint Eustache”, presented together with “Sir Isumbras” in MS Ashmole 61, and to consider plot motifs common to this novel and the works of various genres including the indicated hagiography and the chivalric romance “Sir Gowther”, as well as the composition specifics of plot scenes, the features of narrative techniques and the placement of plot accents. In the process of analysis, we have established that the main unit of strophic organization is the twelve-line tail-rhyme stanza of chivalric romances, however, the six-line stanza, usual for lives of the saints in verse, also has a large share; the plot of the novel is connected with different genres and subgenres and includes their characteristic motifs; the composition of the plot scenes is distinguished by two types of symmetry - both mirror and stepped; the forms of psychologism are still absent, but there are heroes’ stereotyped actions characteristic of folklore and associated with their emotional state whose verbal expression is similar to oral poetry formulas; finally, the emphasis of the final battle scene determines the meaning of the novel and gives it the features of a certain subgenre.

Keywords: “Sir Isumbras”, “Life of Saint Eustace”, “Sir Gowther”, chivalric romance, medieval poem, hagiography, tail-rhyme stanza

Статья посвящена рассмотрению поэтических, тематических и композиционных особенностей раннего английского рыцарского романа «Сэр Изумбрас». Это исследование является пилотным для отечественного литературоведения, а актуальность его обусловлена недостаточной разработкой материала этой средневековой поэмы в литературоведении англоязычном. Задачами исследования явились описание строфической организации вариантов текста романа в разных рукописях, ее соотнесение со строфической организацией образца стихотворной агиографии «Житие святого Евстафия», представленного вместе с «Сэром Изумбрасом» в рукописи Ashmole 61, рассмотрение сюжетных мотивов, общих для данного романа, и произведений разных жанров, в том числе указанного жития и рыцарского романа «Сэр Гаутер», специфики композиции фабульных сцен, особенностей нарративных техник и расстановки сюжетных акцентов. В процессе анализа удалось установить, что основная единица строфической организации – двенадцатистишная tail-rhyme stanza рыцарских романов, но большой удельный вес имеет и шестистишие, характерное для стихотворных житий; что фабула романа связана с разными жанрами и субжанрами и включает характерные для них мотивы; что композицию сюжетных сцен отличает симметрия двух видов – как зеркальная, так и ступенчатая; что формы психологизма еще отсутствуют, но в наличии характерные для фольклора шаблонные действия героев, связанные с их эмоциональным состоянием, речевое выражение которых тяготеет к формулам устной поэзии; наконец, что выделенность финальной батальной сцены определяет смысл романа и сообщает ему черты определенного субжанра.

Ключевые слова: «Сэр Изумбрас», «Житие святого Евстафия», «Сэр Гаутер», рыцарский роман, средневековая поэма, агиография, строфа с хвостовыми рифмами

Для цитирования: Семёнов В. Поэтика и топика средневекового английского романа «Сэр Изумбрас» (XIV в.) // Филология и культура. Philology and Culture. 2024. № 1 (75). С. 86–93. DOI: 10.26907/2782-4756-2024-75-1-86-93

Анонимную поэму «Сэр Изумбрас» по праву можно назвать самым коротким среди популярных рыцарских романов английского средневековья или самым популярным среди коротких. Текст этого написанного на среднеанглийском языке романа сохранился – в некоторых случаях в виде фрагмента – в девяти рукописях XIV–XV вв. (см. их полный перечень, как и список изданий XVI в.: [1, с. 261–262]), среди которых важнейшие: Cambridge, Gonville and Caius College, MS 175; Lincoln, Cathedral Library, MS 91, или рукопись Торнтон (названа по имени писца и владельца); London, British Library, MS Cotton Caligula A.II; Oxford, Bodleian Library, MS Ashmole 61, или рукопись Рэйта (по имени писца-составителя); Edinburgh, National Library of Scotland, MS Advocates' 19.3.1; самая ранняя, но содержащая лишь фрагмент London, Gray's Inn, MS 20. Такое обилие вариантов поэмы, тексты которых в отдельных своих частях совпадают не до конца и порой демонстрируют различные диалекты, говорит о широкой ее распространенности в английском Позднем средневековье [2, с. 134].

Об этом же говорят и упоминания данного сочинения в средневековых текстах. В рукописи XIII в. Shrewsbury School, MS VII присутствует список из 67 образцов жанра лэ (fol. 200r), где под № 62, непосредственно за «Yonech» Марии Французской, указан «Ysanbras len veyse» («Изанбрас увлекательный») [3, с. 41]. Речь, по видимому, идет о каком-то англо-нормандском, если не французском, тексте, который был популярен среди нормандской знати, но оказался утрачен. Впрочем, в этом списке мог быть так назван и не сохранившийся среднеанглийский прототекст ныне известной поэмы. Далее «Сэр Изумбрас» упоминается в числе популярных произведений, исполняемых менестрелями, в Прологе анонимной нортумбрийской поэмы XIV в. «Cursor Mundi» [4, с. 196]:

«How kyng Charlis and
Rowlond fawght
With Sarzyns nold they be
cawght,
Of Tristrem and of Ysoude
the swete
How they with love first
gan mete,
Of kyng John and of
Isombras...»

«Как король Карл и Ро-
ланд сражались
С сарацинами, чтобы не
быть плененными,
О Тристане и милой
Изольде,
Как они, впервые полюбив,
стали встречаться,
О короле Джоне и Изум-
брасе...»

Будучи помещенным рядом с «Песней о Роланде» и легендой о Тристане и Изольде, «Сэр Изумбрас» оказался в хорошей компании. Поэму

воспринимали прежде всего как сочинение о рыцаре, и потому не удивительно, что в следующем источнике она оказалась отнесена к жанру песен о деяниях. Этот источник – поэма Уильяма Нассингтонского «Speculum Vitae» (ок. 1350 г.), сохранившаяся в рукописи Oxford, Bodleian Library, MS Bodley 48 и написанная, несмотря на латинское заглавие, на среднеанглийском языке на религиозные темы. Во вступлении в поэму автор неодобрительно упоминает [5, с. 20]:

«As doth menstral' and
jestoures,
That maketh carpyng in
many place
Of Octovyane and
Ysambrace,
And of many other
gestes...»

«Как поступают менест-
рели и шуты,
Которые тут и там плетут
рассказы
Об Октавиане и Изум-
брасе,
И о всяких других деяни-
ях...»

«Октавиан» – еще один английский рыцарский роман, который делит с «Изумбрасом» популярность и некоторые общие мотивы.

Причину успеха, который у средневековой аудитории получил «Сэр Изумбрас», С. Пауэлл увидел в том, что это «по средневековым меркам, <...> великий роман, предлагающий одновременно рыцарскую драму и благочестивую иллюстрацию истинного покаяния», «поэма, которая тесно связана как с христианским учением, так и с условностями романного жанра» [2, с. 121–122]. Величие этого сочинения можно усмотреть в нескольких аспектах. Прежде всего, роман оказался очень созвучен духу времени, а потому нашел отклик у самых широких слоев читателей. Он был создан в 1330-х гг., непосредственно после волнующих английское общество событий 1309-го и 1320-го гг., связанных с тем, что большие массы представителей среднего и низшего сословий стали активно самоорганизовываться для участия в Крестовом походе. Отталкиваясь от того, что «крестоносным движениям 1309 и 1320 годов историки давали различные названия – „Крестьянские походы“, „Крестовые походы бедноты“ и „Пастушеские крестовые походы“, – чтобы обозначить их неофициальный статус и необычный состав», Л. Мэнион на фоне исторических событий определил содержательную основу романа так: «„Сэр Изумбрас“ является одним из примеров того, как в этот период крестовый поход появился в новых формах – как другой вид романа о крестовом походе, изображающий крестовый поход без армии» [6, с. 73–74].

Еще один аспект: это ранний образец рыцарского романа в Англии, повлиявший на распро-

странение определенной разновидности этого жанра таким образом, что данная разновидность, если глядеть на английское средневековье из современности, выглядит доминирующей. Р. Радулеску отмечала: «Покаянные романы, независимо от того, считаются ли они „образцовыми“, „гомилетическими“ или романами „Испытания и Веры“, представлены в наибольшем количестве в дошедших до нас рукописях и ранних печатных изданиях; они превосходят любой другой тип романов» [7, с. 134].

Как видим, роман вписывают в круг сочинений с религиозной тематикой. Это закономерно, но было бы неправильно ограничить состав топики данного романа только религиозными мотивами. В нем достаточно много разных мотивов, связанных и с иными формами романного жанра. Роман появился как образец рыцарской литературы, во многом развлекательной, приходящей на смену куда более прямолинейным агиографическим историям предшествующего времени, в XIII в. привлекаемым к использованию в церковном жанре *exemplum*. А появившись, продемонстрировал фузионное движение кажущихся знакомыми мотивов и сцен. После него английский рыцарский роман усвоит комбинирование в сюжете мультижанровых мотивов как прием. И проблема отнесения романа к той или иной тематической группе (например, из числа упомянутых Радулеску, которая сама поместила «Сэра Изумбраса» в собрание романов «покаянных») решалась исследователями в зависимости от того, на какие характерные мотивы они избирательно обращали внимание в его фабуле, на фоне каких сочинений из синхронического или диахронического рядов национальной литературы они этот памятник рассматривали. Мы посмотрим на некоторые типовые решения данной проблемы, но сначала познакомимся с *с и н о п с и с о м* романа:

Сэр Изумбрас был благородным рыцарем и жил в богатстве с прекрасной женой и тремя детьми. Он гордился этим, и Бог решил его наказать. Божью волю Изумбрасу на охоте сообщила птица. Вскоре лошадь его пала под ним замертво, собаки разбежались, и разлетелись ястребы. Из его имения воры украли весь скот, а здания разрушил пожар. Только жена и дети, обнаженные и вымазанные в золе, стояли перед ним. Изумбрас укрыл жену плащом, а богатый сюртук разорвал и накинул на своих детей. А у себя на плече вырезал фигуру Креста Господня и заявил, что семья отправляется в Святую Землю.

В пути они достигли берега реки, которую не смогли бы перейти дети. Сэр Изумбрас перенес на другой берег старшего сына и оставил там. Пока он пересекал реку взять среднего сына, появился лев и унес оставленного. То же повторилось и со средним,

его унес леопард. Жена рыдала, но сэр Изумбрас уверил ее, что все совершилось по Божьей воле. Они отправились дальше – и вышли к Эгейскому морю. У берега они увидели триста кораблей, на которых языческий Султан прибыл покорить христианский мир. Рыцарь решил попросить еды на одном из кораблей, и это привело к тому, что Султан предложил ему принять его веру и продать красавицу жену за сто фунтов золота. Ни от христианства, ни от жены сэр Изумбрас не отказался, тогда язычники скинули его с корабля на берег, избili и оставили ему плату за жену – золотые монеты, завернутые в его плащ. После этого флот Султана ее увез. Сэр Изумбрас с сыном еще день шли и решили отдохнуть. Красный плащ рыцаря увидел орел и унес его вместе с золотом. Рыцарь последовал за ним, но появился единорог и унес его сына. Одинок сэр Изумбрас отправился куда глаза глядят и оказался рядом с кузницей. Кузнецы предложили работать на них за еду. И он стал подмастерьем на семь лет и два месяца, и по прошествии этого срока уже знал, как делать оружие и доспехи.

А Султан в это время сеял по миру хаос. Христианские короли собрали единую армию, чтобы биться с ним. Они встретились на большой равнине и приготовились к битве. Сэр Изумбрас, одетый в самодельные доспехи и с самодельным оружием, поехал к полю битвы на рабочей лошадке. Прибыв на место, он спешился и помолился, затем бросился в бой, порубил многих язычников и убил самого Султана. Христианский король хотел наградить героя, но тяжелораненый рыцарь, представившийся подмастерьем кузнецов, от всего отказался. Его отправили в женский монастырь залечивать раны. Монахини заживили их мазями. После этого сэр Изумбрас продолжил путешествие в Святую Землю и попал в Акру. Там он пробыл семь лет в нищете и голоде, но не пенял на Бога. Наконец, он добрался до Иерусалима и однажды лежал возле родника за городом, оплакивая грехи. Около полуночи предстал перед ним ангел, который сообщил ему, что теперь его грехи Богом прощены.

Рыцарь упал на колени и заплакал от радости. Но ему некуда было идти, и он продолжил нищенствовать. Пришел он к богатому городу, правительница которого принимала у себя и кормила нищих. Его с другими паломниками пригласили к ней в замок на обед, там местная королева расспросила его обо всем, что он видел, и оставила жить и служить в замке. Вскоре местные язычники устроили турнир, и сэр Изумбрас всех победил. Однажды он решил отправиться на охоту в горы и на одной горе наткнулся на орлиное гнездо, в котором нашел свой красный плащ с золотом. Он забрал найденное и принес в свою комнату в замке. Это увидела королева и признала в слуге утраченного мужа, после того как заставила его рассказать историю о потере семьи. Сэр Изумбрас был коронован и стал править окрестными землями. Вскоре он велел всем язычникам-подданным креститься. Но те задумали погубить нового царя и собрали армию из тридцати тысяч воинов под предводительством двух сарацинских царей. Сэр Изумбрас собрался с ними биться, но обнаружил, что он один против войска. Тогда жена попросила его помочь ей

надеть доспехи, поскольку собиралась разделить его судьбу. Они отправились в бой, и тут на поле битвы выехали еще трое рыцарей: один был на леопарде, другой на единороге, третий на льве. Это были их сыновья. Впятером они убили двадцать тысяч сарацин и двух их королей. Теперь сэр Изумбрас оказался королем трех языческих земель. Он короновал каждого из сыновей, чтобы они правили под его началом, позволив каждому выбрать страну, которая ему нравится. И после этого они окрестили все население и стали поддерживать верховенство закона Божьего, а когда они умерли, их души попали в рай.

История сэра Изумбраса излагается неаллигированными рифмованными строками, общим числом менее девяти сотен: в Gonville and Caius College, MS 175 их 771, в рукописи Торнтонна – 794, а в рукописи Рэйта – 822. О строфической организации поэмы можно сказать так: варианты текста тяготеют к тому, чтобы стихи группировались в известную форму *tail-rhyme stanza*, то есть в строфу «с хвостовыми рифмами». Ее традиционная рифмовка *aabccbddbeeb*, а последовательность метрических форм такова, что каждая из строк с рифмой *b* короче предшествующего двустихья (например, если двустихье состоит из четырехударных строк, то следующий за ним стих – трехударный, и т. д.). Однако в трех упомянутых рукописях состав строф различается, а общее в трех версиях поэмы только то, что, кроме указанного двенадцатистишия, есть и другие виды строф.

Интересно и важно, что у каждой рукописи – свой набор строф. В первой из них 66 строф, в их числе 57 с рифмовкой *aabccbddbeeb*, 5 с другой – *aabccbdddeffe*, далее единственное девятистишие *aabccbdddb* (понятно, что это укороченная *tail-rhyme stanza*) и три шестистишия *aabccb*. Одно шестистишие появляется среди длинных строф, когда в сюжете повествователю необходимо сделать быстрый переход от эпизода к эпизоду, сообщив о том, что «прошло шесть дней» (таково содержание этой строфы). Оставшаяся пара шестистиший оформляет пару реплик Изумбраса и его жены в тот момент, когда она просит мужа помочь надеть броню для боя с армией язычников; очевидно, что отдельным шестистишием писец хотел подчеркнуть отдельную реплику важной сцены. Это тем более очевидно, если обратить внимание на то, что последовательность рифм каждого третьего стиха этой пары шестистиший (ст. 712–723) такова: *sore/more + fare/care*, – и на то, что такая последовательность рифм третьих строк уже встречалась в тексте в одной из *tail-rhyme stanza* (ст. 109–120): *sore/more/fare/kare*. Ничто не мешало и эти шестистишия сложить в двенадцатистишие, однако

писец этого не сделал. В целом можно оценить строфическую организацию представленного в Gonville and Caius College, MS 175 варианта текста как сообщающую этому тексту относительную однородность строфических форм.

На фоне этого варианта вариант из рукописи Торнтонна заметно отличается хаосом строф. Многие строфы отклоняются от стандартного двенадцатистишия, притом и в сторону уменьшения, и в сторону увеличения их стихового состава: здесь есть 3 шестистишия *aabccb*, 5 девятистиший *aabccbdddb* и одно *aaxbbcdde*, по одному десятистишию *aabccbdddb* и *aabccbdddb*, 4 тринадцатистишия *aabccbddbeeb* и по одному с рифмовками *aaabccbddbeeb*, *aabccbddbeeb* и *aabccbdddbbeeb*, а также монструозное двадцатидвухстишие *aabccbddbeebffbggghhbb*. Что касается двенадцатистиший, среди них есть две строфы *aabccbdddeffe* и по одной с рифмовками *aaabbbcddeec*, *aaxbbcddeec*, *aaxbbxcdeed* и *aabccbddxeex*, а все остальные – стандартные *tail-rhyme stanza* *aabccbddbeeb*. При взгляде из современности на всю совокупность английских поэм Позднего средневековья с этим устойчивым типом строфы, происхождение которых исследователи связывают с регионом Северный Мидлендс, «Сэр Изумбрас» может показаться неправильно оформленным произведением, но следует помнить, что с этой поэмы история романов с *tail-rhyme stanza* только начинается и что данная поэма присутствует также в рукописях, язык которых привязан к регионам Уэст-Мидлендс и Ист-Мидлендс, а везде строфические предпочтения были разные. На западном краю равнины Мидленд поэты вообще предпочитали аллигированный стих, а на восточном тяготели к более коротким строфам с рифмами, в частности к упомянутым шестистишиям *aabccb*. Поэтому по отношению к роману «Сэр Изумбрас» суждения о предпочтительности той или иной «правильной» формы неприменимы, ибо он – «самый сложный из романов с хвостовой рифмой, который трудно определить как с точки зрения происхождения, так и с точки зрения даты, несмотря на необычно большое количество рукописных копий», а «сравнение различных рукописных копий лишь подтверждает, что первоначальный диалект теперь не подлежит восстановлению» [8, с. 145].

С учетом сказанного посмотрим на вариант из рукописи Рэйта, происхождение которой связывают с Лейстерширом. Здесь следующие строфы: 37 «правильных» шестистиший *aabccb*, восьмистишие *aabccbdd*, девятистишие *aabccbdddb*, десятистишие *xaabccbdddb*, 35 «правильных» двенадцатистиший *aabccbddbeeb*, а

также три строфы *aabccbdeffe*, две *aabccbddbeex* и по одной *aaxbbcddees* и *aaxbbxcdeed*, пятнадцатистишие *aabccbdeffegge* и три восемнадцатистишия – два *aabccbddbeebffbggb* и одно *aabccbdeffeggbhbb*. Хаоса поменьше, чем в торнтоновском варианте, но главное – почти равное количество «правильных» шести- и двенадцатистиший. Строфика выдает колебания писца, касающиеся выбора основной формы.

В той же рукописи Ashmole 61 роман, озаглавленный «*Isombras*», соседствует с агиографической поэмой «*Seynt Ewstas*». Это одно из четырех сохранившихся на среднеанглийском языке переложений легенды о св. Евстафии, и 463 стиха поэмы организованы в упомянутые шестистишия *aabccb*, с тремя отклонениями в виде единственного девятистишия *aaxbbxcscx* и двух «правильных» *tail-rhyme stanzas*. В английской медиэвистике стало общим местом соотносить «Сэра Изумбраса» с легендой о св. Евстафии, которая в прозаическом виде начала хождение в Англии еще при жизни Эльфрика Грамматика [9, с. 128], так как староанглийский перевод был сделан в 990-х гг. [10, с. 6]. Относительно того, что оба произведения оказались в рукописи Рэйта и делят строфические формы (пусть в поэме о Евстафии тяготение к шестистишиям и более явное), следует заметить, что это едва ли случайно. Писец-компилятор должен был чувствовать близость сюжетных сцен. К моменту составления Рэйтом рукописи по Европе – и по Англии в том числе – имели широкое хождение латиноязычные сборники «*Legenda Aurea*» («Золотая легенда») Иакова Ворагинского и «*Gesta Romanorum*» («Римские деяния»), в которых практически одинаково представлена сцена кражи детей Евстафия дикими зверями. Вот данная сцена в «Римских деяниях» (ср. с описанием в «Золотой легенде» [11, с. 439]):

«Двигаясь дальше, он подошел к реке, вода в которой была настолько высокой, что было в высшей степени опасно переправляться с обоими детьми одновременно: одного, поэтому он осторожно поставил на берегу, а затем перешел через нее с другим на руках. После этого он положил его на землю и немедленно вернулся за оставшимся ребенком. Но посреди реки, случайно оглянувшись назад, он увидел волка, поспешно схватившего ребенка и убежавшего с ним в соседний лес. Наполовину обезумевший от столь ужасающего зрелища, он повернулся, чтобы спасти его от уничтожения, которое ему угрожало; но в это мгновение к оставленному им ребенку подошел огромный лев и, схватив его, вскоре исчез. Преследовать было бесполезно, ибо он был посреди воды. Отдавшись поэтому своему отчаянному положению, он начал причитать и рвать на себе волосы – и бросился

бы в поток, если бы Божественное Провидение не сохранило его» [12, с. 241–242].

Эта сцена сохранилась и в указанном выше стихотворном пересказе. Само похищение здесь также описано быстро и скупо, чуть больше внимания уделено описанию реакции героя. Подобным образом излагает обстоятельства кражи детей и анонимный автор «*Изумбраса*» (разве что герою прибавлен еще один наследник, который тоже будет похищен в аналогичной ситуации). Впрочем, такая типичная сцена связана не только с Евстафием, но и с женским воплощением безвинно страдающего героя, явленным в средневековых европейских сочинениях, которые входят в группу, называемую «*the Constance saga*» («Сага о Констанции»), одним из поздних образцов которой является «Рассказ Законника» Джеффри Чосера. А после «Сэра Изумбраса» сцена появится в таких английских рыцарских романах, как «Октавиан», «Эгламур из Артуа» и «Торрент из Портингейла». В подобных европейских сочинениях в соответствующей сцене детей уносят экзотические животные: львы, леопарды, грифоны, иногда даже обезьяны. А младшего сына Изумбраса крадет единорог. Все эти кражи необходимы для счастливого финала с воссоединяющейся семьей. У. Мэтлок обоснованно заметила о соседстве упомянутых агиографической поэмы и рыцарского романа в рукописи Рэйта, что эти две поэмы и три стихотворения, помещенные между ними, объединены идеей семьи, а потому роман и агиографическое сочинение суть больше, чем тексты о страдании и покаянии, они о воссоединении семьи [13, с. 352–353]. «Сэр Изумбрас» – рыцарский роман с заметным влиянием житийной литературы, при этом зеркально противоположную трактовку можно дать легенде о святом: «Легенда о Евстафии предоставила поэту Изумбраса привлекательный материал не только из-за красочных деталей, но и потому, что „Житие“ уже включает элементы квестовой ситуации, характерной для рыцарского романа, в свое основное действие» [14, с. 390].

Если тематическое родство двух больших эпических сочинений и двужанровую природу каждого из них чувствовал компилятор, то не удивляет предпринятое им некоторое строфическое сближение памятников: в рукописи Рэйта агиографическая поэма с элементами рыцарского романа оказалась текстом из шестистиший с отдельными двенадцатистишиями, а рыцарский роман с заметным влиянием легенды о римском полководце, принявшем христианскую веру и умершем мученической смертью, принял форму,

при которой шести- и двенадцатистишия почти достигли баланса.

Итак, вот одно из выработанных исследователями типовых решений проблемы отнесения «Сэра Изумбраса» к конкретной тематической группе: если на этот «покаянный роман» смотрят на фоне его соседства в рукописи Рэйта с легендой о св. Евстафии, то он для исследователей попадает в группу «гомилетических романов», и тогда фигура героя приобретает черты идеального христианина, а его жизненный путь предстает путем к святости. Но если рассматривать текстовое окружение романа в другой рукописи, то и результат будет иным. Так, в MS Advocates' 19.3.1 «Сэр Изумбрас» соседствует с «Сэром Гаутером» («Sir Gowther»), сочинением, созданным около 1400 г. на основе сюжета французской истории конца XII в. о Роберте Дьяволе. Сэр Гаутер – сын жены австрийского герцога, которая понесла ребенка от дьявола, на время притворившегося ее мужем. Ребенок бесчинствует с рождения, и ко времени его пятнадцатилетия герцог умирает от горя, а герцогиня убегает от сына, прежде успев раскрыть ему тайну рождения. Сэр Гаутер потрясен и отправляется в Рим исповедоваться перед Папой, который налагает на него епитимью – молчать и есть пищу только из пасти собак до тех пор, пока Бог не сообщит ему о прощении грехов. Сэр Гаутер низводит себя роли шута германского императора и питается с собаками, но потом во время сражений с сарацинами доблестью и удачей добивается прощения, а позже не просто восстанавливает свой социальный статус, но и повышает его, став новым императором Германии. Понятно, что жизненные пути рыцарей Изумбраса и Гаутера видятся однотипными: сначала грехи – потом тяжелый процесс их искупления – и финальное прощение. При соседстве в данной рукописи с таким текстом, как «Сэр Гаутер», рассматриваемый нами под новым углом роман приобретает вид типичного образца группы «романов Испытания и Веры», коль скоро его герой, как и Гаутер, показан прежде всего не идеальным христианином, а раскаивающимся грешником. Подобные экзерсисы по рассматриванию этого романа на фоне окружающих его текстов в разных рукописях можно было бы множить, но главное уже должно быть ясно: этот ранний пример английских рыцарских романов содержит в своем сюжете те многие темы, каждая из которых выборочно будет представлена в будущих романах XIV–XV вв.

В композиции фабульного материала «Сэра Изумбраса» обращает на себя внимание явно прослеживающаяся

зеркально-

ступенчатая симметрия: герой живет жизнью богатого землевладельца с женой и тремя детьми – получает послание Бога с известием о наказании за гордыню – теряет последовательно поместье с замком, детей и жену, претерпев в последнем случае унижения со стороны Султана-язычника, – добровольно оказывается внизу социальной лестницы на положении подсобного рабочего при кузне – мстит язычникам и убивает их Султана – оказывается у стен Иерусалима и получает послание Бога с известием о прощении – находит жену в статусе королевы языческой страны, потом воссоединяется с ней и с тремя сыновьями для большой битвы с язычниками – возвращает себе семейный статус мужа (для этого даже анонимный автор устроил герою специальную новую свадьбу с его женой для местных подданных-язычников) и отца (наделяет детей землями, при этом подчиняя их своей верховной власти), а также социальный статус не просто дворянина, но христианского короля. Ось симметрии является пребывание прежде высокородного и куртуазного рыцаря в положении безымянного подмастерья, а фабульными элементами симметрии зеркальной – начальное изображение того, что герой потеряет, и финальное – того, что герой обрел. Двуступенчатая симметрия проявляется в том, что герой в первой половине сюжета получает послание Бога о грядущих потерях – и теряет, а вторая половина начинается с сообщения ангела о том, что Изумбрас прощен, – и после этого начинается неспешное обретение того, что было утрачено. Единственное, чем вторая ступень отличается от первой, – поведение героя, который при движении сюжета к оси симметрии потерял имя (будучи раненым, на вопрос об имени представляется «человеком кузни»), но после прощения, когда он уже мог бы вернуть свое имя, предпочел – даже при собственной супруге и ее язычниках-придворных – оставаться безымянным «паломником». «Поэт оставляет других персонажей в поэме безымянными, так что самоназвание Изумбраса и его выбор остаться анонимным становятся еще более важными; он хочет быть просто еще одним человеком в более широком сообществе» [15, с. 365].

Поскольку в Англии это ранний рыцарский роман, в «Сэре Изумбрасе» не больше психологизма, чем в обычных образцах фольклора. По замечанию С. Лэндерс, «в поэме говорится о сердце Изумбраса (строки 55, 181 и 670) и однажды о его мысли (строка 547), но эти примеры очень шаблонны», и они как не способны «дать некоторое представление о чувствах Изумбраса», так и «подчеркивают отсутствие какого-либо

описания его внутренних мыслей» [Там же, с. 354]. Лэндерс ориентировалась на текст издания, осуществленного М. Миллс с опорой на рукопись Cotton Caligula A.II, но в издании под редакцией Х. Хадсон, опирающемся на Gonville and Caius College MS. 175, «сердце» упомянуто в ст. 31, 49, 187 и 664, а «мысли» – в ст. 118 и 353. Впрочем, это не отменяет правильности ее оценки соответствующих выражений как шаблонных. Вот яркий пример: жена Изумбраса, которую отнял у него Султан, при прощании с мужем и младшим сыном «*sownyd sythis thre*» («в обморок упала трижды») в рукописи Gonville and Caius College MS. 175, а в рукописи Рэйта «*sowned twyse dyd sche*» («в обморок дважды упала она»); в «Торренте из Портингейла», прощаясь с героем, его невеста Дезонель «*thries in sownyng fell*» («трижды в обморок упала»). Пусть нет знакомых устной поэзии ритмико-синтаксических формул, но шаблонный мотив на грани того, чтобы получить соответствующее формульное воплощение.

Вместо того чтобы обратить внимание читателей на протекающие внутри и проецирующиеся вовне переживания героя, поэма об Изумбрасе сфокусирована на ярких кадрах его жизни: обнаружение голых жены и детей в сгоревшем дотла поместье, вырезание креста на теле (крестоносцам и паломникам было достаточно нашить крест на элемент одежды, но герой отдал одежду семье), борьба с течением на середине реки в моменты похищения детей диким зверьем, и т. д. Кажется, именно такие моменты сюжета призваны дойти до сердец читательской аудитории и заставить ее совершить самостоятельную работу по подробной визуализации тех образов, которые подчеркнуто скупом намечает автор текста. Более подробно им в финале романа описана сцена присоединения одетой в доспехи жены, а потом и сыновей к одиноко стоящему против тридцатитысячного сарацинского войска сэру Изумбрасу.

Можно предположить, что в этом и был жанрово-тематический смысл памятника: если до поры непонятно, сражается ли так яростно герой против языческих армий из-за желания личной мести после нанесенной Султаном обиды или следует долгу идеального рыцаря-христианина стремиться искоренять язычество при любой возможности, то разворачивающаяся перед глазами читателя сцена полного семейного воссоединения именно перед решающей большой битвой должна стереть грань между личным (долг перед семьей, дворянским родом) и общественным (долг перед всем христианским миром). Иными словами, «Сэр Изумбрас» оказывается

рыцарским романом о том, что личный пример главы семьи превращает ее в образцовую семью рыцаря-христианина, бок о бок с ним сражающуюся против неверных.

Выводы.

В результате исследования удалось установить, что строфическое оформление рукописей романа «Сэр Изумбрас» тяготеет к двенадцатистишной tail-rhyme stanza рыцарских романов; что фабула романа демонстрирует его мультижанровый характер и включает характерные для разных поджанров мотивы; что в композиции сюжетных сцен проявляются зеркальная и ступенчатая симметрии; что нет форм психологизма, однако присутствуют формульные связки действий героев, раскрывающие их эмоциональные состояния; наконец, что батальный финал романа определяет его смысл и сообщает ему свойства определенного поджанра.

Список источников

1. Purdie Rh. «Sir Isumbras» in London, Gray's Inn, MS 20: A Revision // Nottingham Medieval Studies. 2011. Vol. 55. P. 249–284.
2. Powell S. D. Models of religious peace in the Middle English romance «Sir Isumbras» // Neophilologus. 2001. Vol. 85. P. 121–136.
3. Brereton G. E. A Thirteenth-Century List of French Lays and Other Narrative Poems // The Modern Language Review. 1950. Vol. 45. No. 1. P. 40–45.
4. Jusserand J. J. English wayfaring life in the middle ages (XIVth century) / Trans. by L. T. Smith. London: T. Fisher Unwin Ltd, 1921. 464 p.
5. The Thornton romances: the early English metrical romances of Perceval, Isumbras, Eglamour, and Degrevant / Ed. by J.O. Halliwell. London: The Camden Society, 1844. 312 p.
6. Manion L. The Loss of the Holy Land and «Sir Isumbras»: Literary Contributions to Fourteenth-Century Crusade Discourse // Speculum. 2010. Vol. 85. No. 1. P. 65–90.
7. Radulescu R. Pious Middle English Romances Turned Political: Reading «Sir Isumbras», «Sir Gowther», and «Robert of Sicily» in Fifteenth-Century England // Viator. 2010. Vol. 41. No. 2. P. 333–359.
8. Purdie Rh. Anglicising Romance: Tail-Rhyme and Genre in Medieval English Literature. Woodbridge, Suffolk: D. S. Brewer, 2008. 284 p.
9. Braswell L. «Sir Isumbras» and the Legend of Saint Eustace // Mediaeval Studies. 1965. Vol. 27. P. 128–151.
10. McIntosh J. The Appeal and Reception of the «Legend of Saint Eustace» in Early Medieval England and Medieval Scandinavia. Doctoral Thesis. University of Cambridge, 2019. 297 p.
11. Иаков Ворагинский. Золотая легенда. Том II. М.: Изд-во Францисканцев, 2018. 679 с.

12. *Gesta Romanorum*, or, Entertaining Moral Stories. London: George Routledge & Sons, 1905. 472 p.
13. Matlock W. A. Reading Family in the Rate Manuscript's «Saint Eustace» and «Sir Isumbras» // *The Chaucer Review*. 2018. Vol. 53. No. 3. P. 350–373.
14. Thompson A. B. Jaussian Expectation and the Production of Medieval Narrative: The Case of «Saint Eustace» and «Sir Isumbras» // *Exemplaria*. 1993. Volume 5. No. 2. P. 387–407.
15. Landers S. P. «And loved he was with all». Identity in «Sir Isumbras» // *Orbis Litterarum*. 2009. Vol. 64. No. 5. P. 351–372.

References

1. Purdie, Rh. (2011). “*Sir Isumbras*” in *London, Gray’s Inn, MS 20: A Revision*. Nottingham Medieval Studies, Vol. 55, pp. 249–284. (In English)
2. Powell, S. D. (2001). *Models of Religious Peace in the Middle English Romance “Sir Isumbras”*. Neophilologus, Vol. 85, pp. 121–136. (In English)
3. Brereton, G. E. (1950). *A Thirteenth-Century List of French Lays and Other Narrative Poems*. The Modern Language Review, Vol. 45, Issue 1, pp. 40–45. (In English)
4. Jusserand, J. J. (1921). *English Wayfaring Life in the Middle Ages (14th century)*. Trans. by L.T. Smith. 464 p. London, T. Fisher Unwin Ltd. (In English)
5. *The Thornton Romances: The Early English Metrical Romances of Perceval, Isumbras, Eglamour, and Degrevant* (1844). Ed. by J. O. Halliwell. 312 p. London, The Camden Society. (In English)
6. Manion, L. (2010). *The Loss of the Holy Land and “Sir Isumbras”: Literary Contributions to Four-*

teenth-Century Crusade Discourse. *Speculum*, Vol. 85, Issue 1, pp. 65–90. (In English)

7. Radulescu, R. (2010). *Pious Middle English Romances Turned Political: Reading “Sir Isumbras”, “Sir Gowther”, and “Robert of Sicily” in Fifteenth-Century England*. *Viator*, Vol. 41, Issue 2, pp. 333–359. (In English)
8. Purdie, Rh. (2008). *Anglicising Romance: Tail-Rhyme and Genre in Medieval English Literature*. 284 p. Woodbridge, Suffolk, D. S. Brewer. (In English)
9. Braswell, L. (1965). “*Sir Isumbras*” and the Legend of Saint Eustace. *Mediaeval Studies*, Vol. 27, pp. 128–151. (In English)
10. McIntosh, J. (2019). *The Appeal and Reception of the “Legend of Saint Eustace” in Early Medieval England and Medieval Scandinavia*. Doctoral Thesis. University of Cambridge, 297 p. (In English)
11. Iakov Voraginskii (2018) [Iacobus a Voragine]. *Zolotaya Legenda [Legenda Aurea]*. Tom II. 679 p. Moscow, izdatel'stvo Frantsiskantsev. (In Russian)
12. *Gesta Romanorum*, or, Entertaining Moral Stories (1905). 472 p. London, George Routledge & Sons. (In English)
13. Matlock, W. (2018). A. Reading Family in the Rate Manuscript's “Saint Eustace” and “Sir Isumbras”. *The Chaucer Review*, Vol. 53, Issue 3, pp. 350–373. (In English)
14. Thompson, A. B. (1993). *Jaussian Expectation and the Production of Medieval Narrative: The Case of “Saint Eustace” and “Sir Isumbras”*. *Exemplaria*, Volume 5, Issue 2, pp. 387–407. (In English)
15. Landers, S. P. (2009). “And Loved He Was with All”. Identity in “*Sir Isumbras*”. *Orbis Litterarum*, Vol. 64, Issue 5, pp. 351–372. (In English)

The article was submitted on 10.02.2024

Поступила в редакцию 10.02.2024

Семёнов Вадим Борисович,
кандидат филологических наук,
доцент,
Московский государственный университет
имени М. В. Ломоносова,
119234, Россия, Москва,
Ленинские горы, 1, стр. 51.
vadsemionov@mail.ru

Semyonov Vadim Borisovich,
Ph.D. in Philology,
Associate Professor,
Lomonosov Moscow State University,

Bldg 51, 1 Leninskiye Gory,
Moscow, 119234, Russian Federation.
vadsemionov@mail.ru

УДК 82.0

DOI: 10.26907/2782-4756-2024-75-1-94-98

СИНТЕТИЧЕСКАЯ ПРИРОДА ЛИРИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Н.А. ЛЬВОВА В ФОКУСЕ КОНЦЕПТА «ПРАЗДНИК»

© Илья Тарасов

THE SYNTHETIC NATURE OF N. LVOV'S LYRICAL WORKS IN THE FOCUS OF THE "HOLIDAY" CONCEPT

Ilya Tarasov

This article examines the embodiment features of the dialogue of arts in N. Lvov's creative heritage (1753-1803) based on the lyrical works of the writer intended for vocal performance ("Winter" (1796), "Duets. To the Music of Zhirdini Printed in London" (1791), "Words to the Finished Music of Seidelman. Duet" (1793), "A Song for Gypsy Dancing" (1789). The research uses the biographical, historical-functional and historical-typological methods. In the course of the study, we found that the synthesis of arts is a semantic and formative element. The writer managed to combine the literary code with the genome of a number of other, sometimes even antonymous, fields of art, which ultimately contributed to the creation of a unique work whose hallmark is eclecticism. Thus, through the active use of the musical art code in his work, N. Lvov managed not only to integrate two areas of art, but also to create a qualitatively new format of musical and literary art with powerful aesthetic potential. A clear example of this is his lyrical work with the concise title "Winter" (1796). In addition, as the analysis showed, the writer managed to organically introduce the festive concept of pagan extraction into the work, in many respects this is due to the genre nature of the text. Realizing the multiplicity of contact points between literature and painting, Lvov sought to develop various mechanisms of rapprochement. For example, he used the tools of fine art when creating the verbal fabric of a poetic text, thanks to which his poetic works acquired a special color and picturesqueness. We can observe this phenomenon in the "Duet. To the Music of Zhirdini Printed in London" (1791) and in "Words to the Finished Music of Seidelman" (1793). Being an innovator, N. Lvov made an attempt to combine various types of art – dynamic (literature) and spatial-temporal (choreography). An example of this kind of experiment is his "A Song for Gypsy Dancing" in whose genome the festive motif characteristic of N. Lvov's work is traced again.

Keywords: L'vov, dialogue of arts, holiday, literature, music, painting, choreography

В данной статье рассматривается своеобразие воплощения диалога искусств в творческом наследии Н. А. Львова (1753–1803) на материале лирических произведений писателя-новатора, предназначенных для вокального исполнения: «Зима» (1796), «Дуэты. На музыку Жирдини в Лондоне печатанную» (1791), «Слова под готовую музыку Зейделя. Дуэт» (1793), «Песня для цыганской пляски» (1789). Методы проведенных исследований: биографический, историко-функциональный и историко-типологический. В ходе исследования было выявлено, что синтез искусств является смыслообразующим и формообразующим элементом поэтики Н. А. Львова. Писатель сумел совместить литературный код с геномом целого ряда иных, порою даже антонимичных, областей искусства, что в конечном счете поспособствовало созданию уникального произведения, отличительной чертой короткого стала эклектика. Так, посредством активного использования в своем творчестве кода музыкального искусства Н. А. Львов сумел не просто интегрировать две области искусства, но и создал качественно новый формат музыкально-литературного искусства, обладающий мощным эстетическим потенциалом. Наглядным примером тому служит лирическое произведение с лаконичным названием «Зима» (1796). Кроме того, как показал анализ, поэту удалось органично внедрить в произведение праздничный концепт языческого извода, во многом это было обусловлено жанровой природой текста. Осознавая множественность точек соприкосновения между литературой и живописью, Львов стремился выработать различные механизмы сближения: к примеру, используя при создании словесной ткани поэтического текста инструментальный изобразительного искусства, благодаря чему стихотворные произведения приобретают особую колористику и живописность. Данное явление мы можем наблюдать в «Дуэте. На музыку Жирдини в Лондоне печатанную» (1791) и в «Словах под готовую музыку Зейделя» (1793). Будучи новатором, Н. А. Львов предпринял попытку соединить различные виды искусства – ди-

намический (литературу) и пространственно-временной (хореографию). Примером подобного рода эксперимента является «Песня для цыганской пляски», в геноме которой, к слову говоря, вновь прослеживается характерный для творчества Н. А. Львова мотив праздника.

Ключевые слова: Львов, диалог искусств, праздник, литература, музыка, живопись, хореография

Для цитирования: Тарасов И. Синтетическая природа лирических произведений Н.А. Львова в фокусе концепта «праздник» // Филология и культура. Philology and Culture. 2024. № 1 (75). С. 94–98. DOI: 10.26907/2782-4756-2024-75-1-94-98

Николай Александрович Львов (1753–1803) – одна из уникальнейших персон в истории русской культуры. Николай Львов по праву является ярчайшей личностью эпохи правления Екатерины. Благодаря своей уникальной одаренности Львов встал наравне со своим XVIII веком – веком энциклопедистов и универсальных художественных гениев.

В круг областей, занимавших его, входили архитектура, садово-парковое искусство, литература, сфера переводов, драматургия, музыка, фольклористика, история, археология, ботаника и др. Н. А. Львов, используя и сочетая в писательской деятельности различные грани своих талантов, создавал творения, отличительной чертой которых становилась синтетичность.

На протяжении многих веков не теряет своей актуальности, напротив – в такой актуальности все возрастает взаимосвязь поэзии и музыки. Она находит свое отражение в самых различных трудах, многие из которых восходят еще к периодам античности и средневековья. Первоначально природа этих философских сочинений была в большей степени просветительской, нежели исследовательской.

Мысль о синтезе искусств звучала рефреном в различные эпохи. В третьей четверти XVIII столетия появляется традиция стихотворства, в которой ритмическая и мелодическая структура лирических текстов становится в определенной степени тождественной с актуальными на тот период романсами. Такой подход в стихосложении традиционно именовали сочинительством «на голос», подразумевая под голосом «мелодию», «напев». Созданные на чужую мелодию тексты песен впервые публикуются в отечественных журналах в 1769 г., неизменно сопровождаясь в последующем пометой «песни на голос» определенной песенной композиции или романса. Мелодическими эталонами при этом наиболее часто являлись зарубежные романсы, русские песни, а иногда псалмы и канты.

Среди множества лирических текстов, созданных Н. А. Львовым, есть и такой пласт, который изначально создавался для исполнения «на голос» (на то указывают соответствующие поме-

ты). Среди наиболее известных мы можем отметить такие, как «Зима» (1796), «Дуэты. На музыку Жирдини в Лондоне печатанную» (1791), «Слова под готовую музыку Зейделямана. Дуэт» (1793), «Песню для цыганской пляски» (1789). Рассмотрим каждое из произведений подробнее.

При первом обращении к стихотворению «Зима» (1796) становится очевидной его специфическая структура. Несмотря на отсутствие соответствующих помет, мы можем вполне справедливо разложить его характерные для песенных текстов части – куплеты и припевы.

В случае с произведением Н. А. Львова в качестве припева выступает повторяющаяся трижды строфа:

«Ах, зима, зима лихая,
Кто тебя так рано звал, –
Головой снегирь качая,
Зауныло припевал» [1, с. 274].

В роли куплетов выступают четыре оставшиеся четверостишия.

Усиливает связь поэзии с музыкой и содержательная сторона текста. Название стихотворения прямо подводит нас к тому, чтобы провести параллель с народной праздничной культурой зимнего цикла. В обрядовой традиции зимних празднеств красной нитью проходила тема смерти природы и ее последующего воскрешения весной. В основе любого зимнего народного праздника была заложена идея обновления мира через его гибель. Этот мотив легко обнаружить в эмоциональном настроении текста, а также в образе заунывно напевающего снегиря. Все это согласуется с принципами языческой празднично-обрядовой культуры.

Львов с юности глубоко интересовался фольклором, в зрелые годы вместе с композитором И. Прачем занимался сбором, обработкой и изданием народных песен. Следы его профессионального интереса к мифологии и фольклору видны также в его загадках и письмах.

Учитывая этот факт, мы можем предположить, что категория «грусти», наличествующая в

тексте, а также имплицитная установка на пере рождение (переход в качественно новое состояние) отсылает нас к такому ответвлению народной обрядово-праздничной культуры, как плачи и причитания.

Кроме того, следует отметить и сам жанр произведения. Испокон веков песни были неотъемлемой частью любого обрядового действия в контексте зимней праздничной культуры.

Рассмотрим другое лирическое произведение Н. А. Львова – «Слова под готовую музыку Зейдельмана. Дуэт» (1793).

Обращаясь к содержательной стороне лирического текста, созданного Н. А. Львовым по мотивам музыкальной композиции авторства Франца Зейдельмана (1748–1806), будет правильным отметить его в высшей степени живописность. Изобилие необычных образных средств («Сердце, счастьем растворено, / Изливайся откровенно», «Сам он камней не тревожит, / Островов в пути не множит, не теряет он меты» [Там же, с. 277]) наделяет словесность особой колористической насыщенностью.

Кроме того, нельзя не сказать о явной соотнесенности произведения с таким жанром живописи, как пейзаж. Благодаря искусно созданным образам в сознании читателей явственно рождаются пасторальные полотна:

«Полдень летний, тихий, ясной
Успокоит вид ненастной,
И ручей наш тих потек» [Там же].

В этой связи следует отметить, что, живописуя словесно, а не с помощью того инструментария, который предполагает живопись, достигается особая степень изобразительности. Не секрет, что слово оказывает непосредственное влияние на воображение, в то время как живопись – на чувства.

Кроме того, нельзя не сказать об эмоциональной окраске текста. Использование автором таких слов, как «счастье», «счастливый», «блаженство», «совершенство», «безмятежный», придают стихотворению торжественно-мажорную тональность, что в сочетании с идиллическим пейзажем так или иначе указывает на нахождение в тексте праздничной поэтики.

Еще одним ярким примером лирических произведений, написанных на мелодию, являются «Дуэты. На музыку Жирдини в Лондоне печатанную» (1791). Стоит отметить, что данное лирическое произведение, импульсом к созданию которого послужила музыкальная композиция итальянского композитора Феличе Джардини (1716–1796), отнюдь не единственный плод

творческого союза. Из-под пера поэта-новатора вышли такие стихотворные тексты, как «Зима», «Весна», «Лето», «Осень» и «Утро», опубликованные в 1791 г.

Не менее интересна в этом отношении созданная писателем песня для цыганской пляски на голос «Вдоль по улице молодец идет» (1789), предназначенная для исполнения в цыганской манере на мелодию русской народной песни «Ай по улице молодец идет». По мнению автора, в цыганской вариации плясовой характер песни достигал наивысшего уровня, что также было обусловлено видоизмененным метроритмом произведения.

«Чок, чок,
Чок, чок,
Чеботок,
Ты зачем не звончат, не легок? (2 раза)
Стебелек,
Что прилег
Твой цветок,
Иль сидел на тебе мотылек?» [Там же, с. 289].

Из этого следует, что эклектичность львовского произведения обнаруживает себя во взаимосвязи не только с музыкой, но и хореографией.

По природе своей хореография – синтетическое искусство, вобравшее в себя геномы других видов искусств, благодаря чему и обнаруживает с ними общие свойства. Участь у литературы реализму художественного образа, мир танца смог понять, какими средствами возможно воспроизведение «жизни человеческого духа».

Возвращаясь к произведению Н. А. Львова, стоит также подчеркнуть его неизменное соположение с праздничной культурой, поскольку танец еще с незапамятных времен являлся «средством» усвоения культурного кода конкретного общества на определенном историческом этапе развития, неизменной частью которого являлась сфера чувств и эмоций.

Подводя итог сказанному, стоит отметить значимость синтеза искусств во всех областях творческой деятельности Н. А. Львова. Осознанное включение мира поэзии в контекст музыкальной, живописной, хореографической сферы искусств позволяет создавать уникальные произведения, эстетический потенциал которых достигает особых масштабов. Для Н. А. Львова одной из органичных форм реализации творческих интенций стал праздничный проект. Концепт «праздника» в творчестве писателя имеет двойную направленность. Он может функционировать в тексте как формообразующий и как смыслообразующий элемент. Особенно явственно это проявляется в поэтических произведениях писа-

теля, поскольку именно в них нагляднее всего прослеживается взаимосвязь структурной организации текста и макрообразной модели, одним из важнейших измерений которой является подтекст. Так, анализируя специфику воплощения праздничного кода в стихотворениях, созданных для вокального исполнения («Зима» (1796), «Дуэты. На музыку Жирдини в Лондоне печатанную» (1791), «Слова под готовую музыку Зейделямана. Дуэт» (1793), «Песня для цыганской пляски» (1789), мы видим, что Лвов неоднократно прибегает к приему стилизации, тем самым сближая текст и его организацию с иными литературными формами, в частности фольклорными, благодаря чему мотивы народных празднеств и гуляний, наличествующие в произведениях, оказываются в сильной позиции.

Присутствие в текстах произведений элементов традиционной языческой культуры обусловлено стремлением Лвова показать природное начало в лирических героях. Такой подход продиктован тем, что в языческой культуре человек и природа мыслились как единое, нерасчленимое целое, являющееся центром вселенского мироздания. Именно поэтому язычество, как особый тип человеческого сознания, наделяло сакральностью любое природное явление. Лвов интегрирует в свои произведения элементы преимущественно позднего язычества, в частности такие, как песнопения, что позволяет нам понять специфику ранней формы мировосприятия людей и проникнуться ее самобытностью. Благодаря изобилию аллюзий и реминисценций такого толка произведения обретают многомерность и объемность, а также в значительной степени обогащают свою содержательную сторону, за счет ее наполнения новыми глубинными смыслами.

Для лирических текстов характерна связь с такими областями искусства, как музыка и живопись. Во многом такая корреляция продиктована геномом литературных жанров, к которым обращался поэт, однако нельзя не сказать и о том, что в писательской интерпретации диалог искусств достигает особых масштабов. Так, рассматривая поэму «Зима» (1796) и «Дуэты. На музыку Жирдини в Лондоне печатанную» (1791), мы обнаруживаем категорию музыкальности не только на содержательном, но и на формальном (структурном) уровне. Анализ двух других лирических текстов, «Слова под готовую музыку Зейделямана. Дуэт» (1793) и «Песня для цыганской пляски» (1789), показал наличествование явных контактов не только с музыкой, но и с живописью и хореографией. Усиливают эту полифоничность праздничные концепты, умело вплетаемые Лвовым в ткань произведения.

Видение писателем сферы искусства не как суммы различных ее областей, но как сложной системы с высокой степенью корреляции компонентов позволяет нам говорить о том, что Н. А. Лвов является одним из основоположников концепции синтеза искусств. Синтетическая природа лирических произведений писателя обусловлена глубинной интеграцией таких областей искусства, как литература, музыка, живопись и хореография, основным контекстом слияния которых становится концепт «праздник».

Список источников

1. Лвов Н. А. Избранные сочинения. СПб.: Пушкинский дом, 1984. 422 с.

Библиографический список

1. Алексеев М. П. Взаимодействие литературы с другими видами искусства как предмет научного изучения // Русская литература и зарубежное искусство. Л.: Наука, 1986. С. 5–19.
2. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. М.: Архитектура, 2007. 392 с.
3. Банников Е. А. Славянские праздники и обряды. СПб.: Гелиос, 2010. 407 с.
4. Ванслов В. В. Синтез искусств как эстетическая проблема // На путях к красоте. О содружестве искусств. М.: Изобразительное искусство, 1986. С. 20–29.
5. Глумов А. Н. Н.А. Лвов. М.: Слово, 1980. 347 с.
6. Гужова И. В. Праздник как феномен культуры в контексте целостного подхода. Томск: Изд-во Томск. ун-та, 2000. 198 с.
7. Дюбо Ж. Б. Критические размышления о поэзии и живописи / пер. с фр. Ю. Н. Стефанова; коммент. Ю. Н. Стефанова, С. А. Ошерова. М.: Искусство, 1976. 766 с.
8. Елина Е. А. Вербальные интерпретации произведений изобразительного искусства. Волгоград: Мост, 2003. 326 с.
9. Зверева Т. В. Взаимодействие слова и пространства в русской литературе второй половины XVIII века. Ижевск: Удмуртский университет, 2007. 328 с.
10. Лаппо-Данилевский А. С. История русской общественной мысли и культуры XVII–XVIII вв. М.: Наука, 1990. 293 с.
11. Милюгина Е. Г. Н.А. Лвов. Художественный эксперимент в русской культуре последней трети XVIII века: дис. ... д-ра филол. наук. Тверь: Изд-во Тверского государственного ун-та, 2009. 405 с.
12. Паикуров А. Н. История русской литературы XVIII века: в 2 ч. Ч. 2: учебник. 2-е изд, стер. М.: ФЛИНТА, 2017. 536 с.
13. Позднеев А. В. Рукописные песенники XVII–XVIII веков: из истории песенной силлабической поэзии. М.: Наука, 1958. 112 с.

References

1. L'vov, N. A. (1984). *Izbrannye sochineniya* [Selected Works]. 422 p. St. Petersburg, Pushkinskii dom. (In Russian)
2. Alekseev, M. P. (1986). *Vzaimodeistvie literatury s drugimi vidami iskusstva kak predmet nauchnogo izucheniya* [Interaction of Literature with Other Types of Art as a Subject of Scientific Study]. Pp. 5–19. Leningrad, Nauka. (In Russian)
3. Arnkheim, R. (2007). *Iskusstvo i vizual'noe vospriiatie* [Art and Visual Perception]. 392 p. Moscow, Arkhitektura. (In Russian)
4. Bannikov, E. A. (2010). *Slavyanskii prazdniki i obryady* [Slavic Holidays and Rituals]. 407 p. St. Petersburg, Gelios. (In Russian)
5. Vanslov, V. V. (1986). *Sintez iskusstv kak esteticheskaya problema* [Synthesis of Arts as an Aesthetic Problem]. Pp. 20–29. Moscow, Izobrazitel'noe iskusstvo. (In Russian)
6. Glumov, A. N. (1980). *N. A. L'vov* [N. A. L'vov]. 347 p. Moscow, Slovo. (In Russian)
7. Guzhova, I. V. (2000). *Prazdnik kak fenomen kul'tury v kontekste tselostnogo podkhoda* [Holiday as a Cultural Phenomenon in the Context of a Holistic Approach]. 198 p. Tomsk, izd-vo Tomsk. un-ta. (In Russian)
8. Dyubo, Zh. B. (1976). *Kriticheskie razmyshleniya o poezii i zhivopisi* [Critical Reflections on Poetry and Painting]. 766 p. Moscow, Iskusstvo. (In Russian)
9. Elina, E. A. (2003). *Verbal'nye interpretatsii proizvedenii izobrazitel'nogo iskusstva* [Verbal Interpretations of Works of Fine Art]. 326 p. Volgograd, Most. (In Russian)
10. Lappo-Danilevskii, A. S. (1990). *Istoriya russkoi obshchestvennoi mysli i kul'tury XVII-XVIII vv.* [The History of Russian Social Thought and Culture of the 17th – 18th Centuries]. 293 p. Moscow, Nauka. (In Russian)
11. Miliugina, E. G. (2009). *N. A. L'vov. Khudozhestvennyi eksperiment v russkoi kul'ture poslednei treti XVIII veka: dissertatsiya d-ra filol. nauk* [N. A. L'vov. An Artistic Experiment in Russian Culture of the Late 18th Century: Doctoral Thesis]. 405 p. Tver, izd-vo Tverskogo gosudarstvennogo un-ta. (In Russian)
12. Pashkurov, A. N. (2017). *Istoriya russkoi literatury XVIII veka: v 2 ch. Ch. 2: uchebnik* [The History of Russian Literature of the 18th Century: In 2 Parts. Part 2: A Textbook]. 536 p. Moscow, FLINTA. (In Russian)
13. Zvereva, T. V. (2007). *Vzaimodeistvie slova i prostranstva v russkoi literature vtoroi poloviny XVIII veka* [Interaction of Word and Space in Russian Literature of the Second Half of the 18th Century]. 328 p. Izhevsk, Udmurtskii universitet. (In Russian)
14. Pozdneev, A. V. (1958). *Rukopisnye pesenniki XVII-XVIII vekov: iz istorii pesennoi sillabicheskoi poezii* [Handwritten Songbooks of the 17th–18th Centuries: From the History of Syllabic Song Poetry]. 112 p. Moscow, Nauka. (In Russian)

The article was submitted on 14.03.2024

Поступила в редакцию 14.03.2024

Тарасов Илья Александрович,
ассистент,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
tarasovilusha44@yandex.ru

Tarasov Ilya Alexandrovich,
Assistant Professor,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
tarasovilusha44@yandex.ru

УДК 821.161.1

DOI: 10.26907/2782-4756-2024-75-1-99-105

ВОЕННЫЕ ДНЕВНИКИ АМИРХАНА ЕНИКИ В ЗЕРКАЛЕ РУССКО-ТАТАРСКИХ ЛИТЕРАТУРНЫХ ВЗАИМОСВЯЗЕЙ

© Милеуша Хабутдинова, Гульфия Гайнуллина

AMIRKHAN ENIKY'S FRONTLINE DIARIES IN THE MIRROR OF RUSSIAN-TATAR LITERARY RELATIONSHIPS

Mileusha Khabutdinova, Gulfiya Gainullina

The article systematizes information on the history of the diary entries “Front daftarlarennan” (“From Frontline Notebooks”, 1941–1944) by Amirkhan Eniky, which served as a starting point for the creation of his war stories. They were published in the media half a century later, on the 50th anniversary of the Great Victory. In his brief comments, the writer admits that he kept notes secretly while working as an HQ clerk, serving in the guard, in between battles, and he decided to publish them in his declining years, considering their content to be instructive for a new generation. Our analysis of the diary entries reveals their genre and stylistic features. The article proves that their narrative is of discrete nature: it is not a picture of military everyday life that is brought to the fore, but a man’s image of the inner world, pictures of nature, which leads to the transformation of psychologism. In his “notebooks” the writer reflects on life and death, on war as a phenomenon and on human behavior in critical circumstances. The process of national self-knowledge in these frontline notebooks is associated with the process of personal self-knowledge. The artistic fabric of A. Eniky’s diaries includes episodes with prophetic dreams, excerpts from wartime letters, Tatar legends, Turkic proverbs and quotes from the books he had read.

Keywords: Tatar literature, Amirkhan Eniky, diary, confessional, genre and stylistic features

В статье систематизированы сведения по истории создания дневниковых записей «Фронт дэфтарлэрэннан» («Из фронтовых тетрадей», 1941–1944 гг.) Амирхана Еники, послуживших отправной точкой для создания его военных рассказов. Они были опубликованы в СМИ спустя полвека, к 50-летию Великой Победы. В своих скупых комментариях писатель признается, что вел записи тайком во время работы писарем в штабе, службы в карауле, в перерывах между боями, решил опубликовать на склоне лет, сочтя материал поучительным для потомков. В ходе анализа дневниковых записей были выявлены их жанрово-стилистические особенности. Доказано, что повествование в них носит дискретный характер, на первый план выдвигается не картина военной повседневности, а изображение внутреннего мира человека, картин природы, что привело к трансформации психологизма. Писатель размышляет в «тетрадах» о жизни и смерти, войне как явлении, поведении человека в критических обстоятельствах. Процесс национального самопознания во фронтовых тетрадях сопряжен с процессом личностного самопознания. В художественную ткань дневников А. Еники включает эпизоды с вещами снами, отрывки из писем военной поры, татарские легенды, тюркские пословицы, цитаты из прочитанных книг.

Ключевые слова: татарская литература, Амирхан Еники, дневник, исповедальность, жанрово-стилистические особенности

Для цитирования: Хабутдинова М., Гайнуллина Г. Военные дневники Амирхана Еники в зеркале русско-татарских литературных взаимосвязей // Филология и культура. Philology and Culture. 2024. № 1 (75). С. 99–105. DOI: 10.26907/2782-4756-2024-75-1-99-105

В творческом портфеле писателей в годы Великой Отечественной войны получила развитие такая жанровая форма, как дневниковые записи. Они носили характер «для себя», велись в перерывах между боями, сохранились отрывочно в силу военных условий. Давид Самойлов в своих

воспоминаниях констатирует, что в годы Великой Отечественной войны «вести дневник или записывать что-либо для памяти на войне не полагалось». По уставу вести такие записи было запрещено. Солдатские вещмешки постоянно подвергались проверкам [1, с. 68]. Не поощря-

лось и ведение дневников офицерами [2]. Однако вопреки всяческим запретам они велись, и до нас дошли редкие экземпляры подобных «живых свидетельств».

«Пионерами» военного дневника времен Великой Отечественной войны среди русских писателей по праву считают Б. Полевого, К. Симонова, В. Гроссмана. Они служили корреспондентами военных газет, поэтому свободно могли делать записи. Б. Полевой в своих воспоминаниях пишет о том, что стремился зафиксировать в своих беглых записях прежде всего:

«<...> существенное, значительное, – случаи выдающегося героизма, свидетелем которого мне посчастливилось стать, красочные сценки, встречи, беседы с интересными людьми – славными полководцами и солдатами, с нашими и зарубежными политическими деятелями. <...> Из этих фронтовых дневников и шагнули потом в литературу герои таких книг, как „Повесть о настоящем человеке“, „Мы – советские люди“, „Золото“, „Глубокий тыл“, „Доктор Вера“, „Вернулся“» [3, с. 3].

Из-под пера писателя вышло четыре книги дневников военного корреспондента: «Сокрушение „Тайфуна“», «В большом наступлении», «До Берлина 896 километров», «В конце концов» (см. подр.: Б. Полевой «К молодым читателям») [3, с. 3].

К. Симонов, служивший в годы войны корреспондентом газеты «Красная звезда», признается:

«Важность дневниковых записей я понимал, а вести их систематически порой не хватало времени. В промежутках между фронтовыми поездками и корреспондентской работой я написал за те годы две книги стихов, три пьесы и повесть „Дни и ночи“. Успевая одно – не успевал другого. И дело было не только в недостатке времени, а в недостатке душевных сил» [4].

Писатель отдавал себе отчет, что многое из содержащегося в дневниках не войдет в произведения военных лет, однако в будущем оно превратится в важный исторический источник:

«Мысли о том, что дневники в первозданном виде можно будет напечатать, – такой мысли у меня не было. Просто хотелось не забыть, сохранить для себя в памяти пережитое. А как я это использую и что с этим будет – я не задумывался над этим. Но было ощущение, что это важно и что я должен это записать» (цит. по: [4]).

Осознавая ценность своих записей К. Симонов хранил их в годы войны в сейфе главного редактора газеты Давида Ортенберга. После

окончания войны писатель обратился к своим коллегам с призывом привести в порядок дневники:

«Что касается писателей, то, по моему мнению, сразу же, как кончится война, им нужно будет привести в порядок свои дневники. Что бы они ни писали во время войны, и как бы их за это не хвалили читатели, все равно на первый же день после окончания войны самым существенным, что они сделали за войну, окажутся именно их дневники» (цит. по: [4]).

Первую подборку своих дневниковых записей К. Симонов опубликовал еще в 1945 г. Однако они остались незамеченными. К. Симонов обратился к своим военным дневникам в 1950-е гг., в хрущевскую «оттепель». Первый вариант военных дневников «100 суток войны» был готов в 1960 г., но не был допущен к печати по цензурным соображениям того времени. После многочисленных цензурных изъятий и правок книга «100 суток войны» в 1966 г. была принята к печати издательством «Советская Россия» и объявлена подписчикам в шестом, последнем томе собрания сочинений Константина Симонова, который должен был выйти в конце 1968 г. Она была также принята к публикации в журнале «Новый мир» и даже набрана в типографии журнала в конце лета 1966 г., но вмешалась военная (ГлавПУР), литературная (ГлавЛит) и коммунистическая партийная цензура, и набор готового журнала был рассыпан, а книжные издания отменены. Тем не менее К. Симонов не сдался и продолжил работать над своими дневниками. Благодаря находчивости – писатель начал печатать дневники, рассказывающие о победном годе, – ему удалось опубликовать дневники 1945 г. в журнале «Дружба народов». Ему пришла в голову счастливая мысль, которая позволила смягчить цензуру: публикацию своих военных дневников, к тому времени получивших название «Разные дни войны», он начал с победного 1945 г. Дневники удалось частично опубликовать в 1970 г. в журнале «Дружба народов» [4].

Василий Гроссман сумел часть своих дневниковых записей после войны [5], [6] и в «оттепель» [7]. Бум подобных публикаций приходится на 1990 г., эпоху гласности. В последние полвека в отечественном литературоведении немало сделано по изучению дневниковых записей и записных книжек русских писателей, относящихся к периоду Великой Отечественной войны ([8], [9], [10], [11], [12] и др.).

В татарской литературе настоящий прорыв в данной области осуществил Амирхан Еники. «Из фронтовых тетрадей» («Фронт дәфтәрләреннән») были созданы в 1941–1944 гг. Эти дневниковые

записи он начал вести на арабице в период, когда служил писарем в штабе запасного полка № 153 на станции Кафтино. Записи были точно датированы. В 1942 г. А. Еники определили писарем в отдельную роту для отправки в действующую армию. Лето 1943 г. А. Еники с однополчанами провел в деревнях, расположенных между городами Великие Луки и Невск. В связи с переводом в караульную службу вести дневники стало очень трудно. А. Еники признается, что писал урывками, когда выпадала любая удобная возможность. Случались паузы длиной в 4 месяца, все зависело от обстановки на фронте. Чтобы тетрадь не попала в чужие руки, он носил ее на дне полевой сумки, которая была положена ему как сержанту. Характеризуя свой дневник, писатель отмечает, что записи эти отличаются пестротой, в них переплелись картины увиденного на войне и его переживания [13, с. 133]. Не вызывает сомнения, что при создании «военных рассказов», принесших ему писательскую славу, художник слова оттолкнулся от материала своих дневников (произведения этих лет основательно изучены в татарском литературоведении [14], [15], [16] и др.). Писатель решился опубликовать фронтовые тетради только в эпоху гласности. Часть из них была опубликована на страницах газеты «Ватаным Татарстан» [17], часть – в журнале «Казан утлары» («Огни Казани») [18]. Автор дневников указывает, что часть материала после расшифровки была подвергнута сокращению, по-видимому, с оглядкой на читателя. А. Еники в предисловии выразил надежду, что его дневниковые записи найдут отклик и понимание у читателей [13, с. 133].

Дневниковые записи А. Еники имеют дискретную форму повествования. Датировка указывает на время создания и объединяет разнородные события, случившиеся за день. Все записи тесно связаны с трагическим событием – войной. Фигура автора и адресат в «Фронтовых тетрадях» А. Еники совпадают, поэтому дополнительные сведения даются без пояснений. Авторское предисловие к ним появилось лишь спустя полвека после их создания, а лаконичные комментарии в скобках – в процессе подготовки к печати.

Смеем предположить, что татарский писатель рассматривает дневник как инструмент жизнестроительства. Именно война сделала из А. Еники писателя. Во «Фронтовых тетрадях» много зарисовок экзистенциального характера. Хроника военных будней сочетается на равных с историей накопления человеческого опыта в критических обстоятельствах на грани жизни и смерти:

18.01.1941. – «*Бу сугыштан беренче сабак: масаймау һәм чама белмичә мактанмау...*». – «Первый урок, усвоенный на войне: не насмешничать и не хвастаться сверх меры» [Там же, с. 135] (здесь и далее подстр. пер. наш. – М. Х., Г. Г.).

20.01.1941. – «*Сугыш вакытында үлемнән курку кайчагында салкын суга кереп, чиркану алу ишкелләргә булып тоела (чиркану алганнан соң курку кими дип тә өстисем калган икән)*». – «Во время войны страх сродни купанию в ледяной воде (впервые пережив последствия этого происшествия, в дальнейшем твой страх уменьшается в объеме)» [Там же].

27.03.1942. – «*Сугышның кагыйдәсе шул инде. Бүген берәүләр йөри, икенчеләр аларның юлы өстендә череп яталар. Иртәгә, кем белә, тәннең чисталыгына, җиңеллегенә сокланган кеше аяк астында аунап ятыр, ә башкалар бер дә үлмәстәй булып йөрерләр*». – «Таковы законы войны. Одни ходят, а другие лежат и гниют на их дороге. Кто знает, что ждет человека, который сегодня заботится о чистоте тела, может, завтра его тело будет валяться на дороге, а другие тем временем будут шагать вперед, чувствуя себя бессмертными» [Там же, с. 148].

Татарский писатель часто размышляет о феномене привыкания человека к ужасам смерти. А. Еники наблюдает, как война, растянувшаяся на годы, отупляет человека, побуждая его не реагировать остро на происходящее. Он констатирует, что рано или поздно в душе образуется какая-то пустота: «...*Бушлык... Һичнәрсә турында уйлыйсы килми... Дөнья тарихының бөек көннәре!.. Ә иртәгә нәрсә буласы белән кызыксынырга ирендерә. Бу хал күп кешеләрдә сизелә. Уйлау ничектер авыр йөк булып тоела башлады*». – «... Пустота... Ни о чем не хочется думать... В истории мира происходят великие события!.. А тебе лень думать о будущем. Это стало характерно для многих... Способность к мышлению превратилась в непосильную ношу» [Там же, с. 148] (21.03.1942).

Как верно подметила литературовед Е. И. Колесникова, «в военных дневниках система отражения действительности существует в двух повествовательных пластах. Обыденная миметическая информативность сочетается с мифологической повествовательной стихией» [11, с. 71].

Война в сознании А. Еники мифологизируется: «*Ә бу комсыз сугыш йотар әле, йотар!.. Һәр иртә өмет белән уянган халыкның башын, таулар ишелгәндәй, яңадан-яңа һалакәтләр белән исәнгерәтер әле...*». – «А это жестокая война –

риях: например, с любопытством описывает сцену сенокоса.

Во «Фронтовых тетрадах» А. Еники отчетливо проявляется отход писателя от воспроизведения реалий быта, внешних обстоятельств в сторону воспроизведения внутреннего мира человека. Мы становимся свидетелями трансформации элементов психологизма, проявившихся еще в раннем творчестве А. Еники: подробности внешнего поведения (описание поведения пьяного Горбунова, женщины, пришедшей в штаб и др.), детали пейзажа (предзимник в дневниковой записи от 12.12.1941, предвестники весны в дневниковой записи от 11.02.1942), портрета (пленные немцы), умолчания.

Писатель стремится к созданию оригинальных национальных образов: *«Тереклек – таза үскән олы бер чәчәк ул... Үлем исә – ара-тирә кинәт исеп куйган зәһәр җил... Җил, чәчәкнең берәр яфрагын өзеп китсә дә, аны бервакытта да ега-сындыра алмый...»*. – «Жизнь – это мощный огромный цветок... Смерть сродни злему ветру, неожиданно ворвавшегося из-за угла... Хотя ветер в состоянии сорвать лепестки с цветка, но он не в силах сломать его стебель...». В татарской фольклорной традиции принято ассоциировать жизнь человека с цветком [Там же, с. 142] (11.04.1942).

В пространстве «Фронтовых тетрадей» нас заинтересовал читательский дневник А. Еники, который позволяет сформировать представление о том, как шло его знакомство с ключевыми произведениями русской и мировой литературы.

Так, читая 12 декабря 1941 г. Шекспира, татарский писатель констатирует, что татары с трудом воспринимают его тексты, считая, что в них есть некий налет искусственности. Вот почему, по его мнению, ни один из татарских писателей XIX в. не взял на щит творческие находки гения английской литературы, не пытался ему подражать [Там же, с. 134].

После знакомства с произведениями Гоголя, Толстого, Чехова, Горького, А. Еники констатирует, что их открытия на ниве русского национального характера не потеряли актуальности. К числу отрицательных качеств русского человека, не изжитых и поныне, вслед за русскими классиками он относит: грубость, склонность к насмешкам, унтерпришибеевщину. Писатель констатирует, что положительное всегда в народе уживается с негативными качествами [Там же, с. 137] (08.01.1942).

Огромное впечатление на А. Еники произвел роман польского писателя Генрика Сенкевича «Без догмата»: *«Мәгънәгә, хисләргә бай әсәр»* – «Произведение, наполненное смыслами и эмо-

циями» [Там же, с. 139] (25.02.1942). С удовольствием татарский писатель прочитал и роман Л. Н. Толстого «Анна Каренина», хотя и испытывал неловкость перед однополчанами (06.01.1942).

А. Еники любит вплетать в свои размышления цитаты из понравившихся произведений: «Человеческая душа, точно пчела, которая ищет сладости даже на горьких цветах» (Г. Сенкевич. «Без догмата») [Там же, с. 140]; «Местам и годам нет возврата» (Пушкин) [Там же, с. 141]; «Гений никогда не упреждает своего времени, но всегда только угадывает его не для всех видимое содержание и смысл» (Белинский) [Там же, с. 146]; «Я не позволю тащить меня на веревке даже в рай...» (М. Горький «Чудаки») [Там же, с. 148]; «Я ненавижу ложь и насилие во всех видах» (Чехов) [Там же]; «Заря сияла, на востоке, и золотые ряды облаков, казалось, ожидали солнца, как царедворцы ожидают государя...» (Пушкин. «Барышня-крестьянка») [Там же, с. 152].

Некоторые цитаты даются автором дневника в переводе на татарский язык: *«Бауның озыны, сүзенең кыскасы яхшы»* («Хажы Морат»тан). – «Веревка хороша длинная, а речь короткая» [Там же, с. 150]. Так А. Еники реагирует на татарский текст русской литературы.

А. Еники в фронтовых тетрадах отразил суровую правду о Великой Отечественной войне. В них присутствует линейно-фрагментарный тип повествования. Периодичность записей подчеркнута через датировку. Автор стремится конкретнее передать ощущения свои и современников, оказавшихся в горниле войны. Писатель осмысливает тяготы, лишения и трагедии войны. А. Еники во фронтовых тетрадах выразил свои пацифистские взгляды. Рассмотренные в единстве, эти дневниковые записи позволяют исследователям ближе познакомиться с его творческой лабораторией, выявить особенности становления его писательского таланта.

Статья написана и опубликована при финансовой поддержке РНФ и Правительства Республики Татарстан в рамках научного проекта «Проведение фундаментальных научных исследований и поисковых научных исследований малыми отдельными научными группами» (региональный конкурс) № 24-28-20211.

Список источников

1. Самойлов Д. Люди одного варианта. Из военных записок // Аврора. 1990. № 1. С. 68.
2. Пушкарёв Л. Н. Человек на войне (источники по изучению менталитета фронтовиков в годы Великой Отечественной войны) // Этнографическое обозрение. 2000. № 3. С. 109–121.

3. Полевой Б. Эти четыре года: в 2 т. Т. 1. М.: Молодая гвардия, 1974. 184 с.
4. Лазарев Л. От звонка до звонка... О фронтовых дневниках Константина Симонова «Разные дни войны» // Живым не верится, что живы: Заметки о литературе, посвященной Великой Отечественной войне. М.: МИК, 2007.
5. Гроссман В. Записки о войне // Огонек. 1946. № 16–17. Апрель. С. 23–24.
6. Гроссман В. Из записных книжек // Вопросы литературы. 1987. № 6. С. 157–177.
7. Гроссман В. Годы войны. URL: http://royallib.ru/book/grossman_vasilyi/godi_voyni.html / (дата обращения: 10.03.2024).
8. Губер Ф. Память и письма. Книга о Василии Гроссмане. М. Пробел-2000, 1990. 165 с.
9. Beevor A. *Writer at War: Vasily Grossman with the Red Army 1941–1945* / Ed. and transl. by A. Beevor and L. Vinogradova. London: Pimlico, 2006. 378 p.
10. Снигирева Т. А. А. Т. Твардовский: поэт и его эпоха: дис. ... д-ра филол. наук. Екатеринбург, 1997. 542 с.
11. Колесникова Е. И. Военные дневники и записные книжки писателей: жанрово-повествовательные особенности // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. 2014. № 3 (140). С. 70–73.
12. Михеев М. Дневник как эго-текст. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2007. 264 с.
13. Еники А. Әсәрләр 5 т. 5 т. Казан: Татар. кит. нәшр., 2004. 133–155 б.
14. Сверигин Р., Хатинов Ф. Әмирхан Еники // Татар әдәбияты тарихы 6 т. 6 т. Казан: «Раннур» нәшрияты, 2001. Б. 97–123.
15. Гайнуллина Г. Р. Татарская проза военных лет // Научный Татарстан. 2010. № 3. С. 6–16.
16. Заһидуллина Д. Ф. Әмирхан Еники: прозаның сүрәтләү объектның үзгәртү // Д. Ф. Заһидуллина. 1960–1980 еллар татар әдәбияты: яңарыш мәйданнары һәм авангард эзләнүләр. Казан: Татар. кит. нәшр., 2015. Б. 186–221.
17. Еники А. Фронт дәфтәрәннән // Ватаным Татарстан. 1994. № 97. 20 май.
18. Еники А. Фронт дәфтәрәннән // Казан утлары. 1995. № 5. 117–131 май.
4. Lazarev, L. (2007). *Ot zvonka do zvonka... O frontovykh dnevnikakh Konstantina Simonova "Raznye dni voiny"* [From the Beginning to the End... On Konstantin Simonov's Frontline Diaries "Different Days of War"]. Zhivym ne veritsya, chto zhivy: Zametki o literature, posvyashchennoi Velikoi Otechestvennoi voine. Moscow, MIK. (In Russian)
5. Grossman, V. (1946). *Zapiski o voine* [Notes on War]. Ogonek. No. 16–17, pp. 23–24. April'. (In Russian)
6. Grossman, V. (1987). *Iz zapisnykh knizhek* [From My Notebooks]. Voprosy literatury. No. 6, pp. 157–177. (In Russian)
7. Grossman, V. *Gody voiny* [Years of War]. URL: http://royallib.ru/book/grossman_vasilyi/godi_voyni.html (accessed: 10.03.2024). (In Russian)
8. Guber, F. (1990). *Pamyat' i pis'ma. Kniga o Vasili Grossmane* [Memory and Letters. A Book about Vasily Grossman]. 165 p. Moscow. Probel-2000. (In Russian)
9. Beevor, A. (2006). *Writer at War: Vasily Grossman with the Red Army 1941–1945*. Ed. and transl. by A. Beevor and L. Vinogradova. 378 p. London, Pimlico. (In English)
10. Snigireva, T. A. (1997). *A. T. Tvardovskii: poet i ego epokha: dis. ... d-ra filol. nauk* [A. T. Tvardovsky: A Poet and His Epoch: Doctoral Thesis]. Ekaterinburg, 542 p. (In Russian)
11. Kolesnikova, E. I. (2014). *Voennye dnevniki i zapisnye knizhki pisatelei: zhanrovo-povestvovatel'nye osobennosti* [Writers' Wartime Diaries and Notebooks: Features of Genre and Narration]. Uchenye zapisiki Petrozavodskogo gosudarstvennogo universiteta. No. 3 (140), pp. 70–73. (In Russian)
12. Mikheev, M. (2007). *Dnevnik kak ego-tekst* [A Diary as an Ego-Text]. 264 p. St. Petersburg, izd-vo SPbGU. (In Russian)
13. Eniki, A. (2004). *Әсәрләр 5 т.* [Works in Five Volumes]. 5 t., pp. 133–155. Kazan, Tatar. kit. nashr. (In Tatar)
14. Sverigin, R., Khatipov, F. (2001). *Әмирхан Еники* [Amirhan Eniky]. Tatar әдәбияты тарихы 6 т. 6 т. Pp. 97–123. Kazan, "Rannur" nashriyaty. (In Tatar)
15. Gainullina, G. R. (2010). *Tatarskaya proza voennykh let* [Wartime Tatar Prose]. Nauchnyi Tatarstan. No. 3, pp. 6–16. (In Russian)
16. Zakhidullina, D. F. (2015). *Әмирхан Еники: прозаның сүрәтләү объектның үзгәртү* [Amirhan Eniky: Changing the Artistic Object of Prose]. D. F. Zakhidullina. 1960–1980 ellar tatar әдәбияты: уңарыш мәйданнары һәм авангард эзләнүләр. Pp. 186–221. Kazan, Tatar. kit. nashr. (In Tatar)
17. Eniki, A. (1994). *Front дәфтәрәннән* [From Frontline Notebooks]. Vatanym Tatarstan. No. 97. 20 mai. (In Tatar)
18. Eniki, A. (1995). *Front дәфтәрәннән* [From Frontline Notebooks]. Kazan utlary. No. 5, pp. 117–131 mai. (In Tatar)

References

1. Samoilov, D. (1990). *Lyudi odnogo varianta. Iz voennykh zapisok* [People of a Single Variant. From War-time Notes]. Avrora. No. 1, p. 68. (In Russian)
2. Pushkarev, L. N. (2000). *Chelovek na voine (istochniki po izucheniyu mentaliteta frontovikov v gody Velikoi Otechestvennoi voiny)* [Man at War (Papers on Researching Frontline Soldiers' Mentality during World War II)]. Etnograficheskoe obozrenie. No. 3, pp. 109–121. (In Russian)
3. Polevoi, B. (1974). *Eti chetyre goda: v 2 t.* [These Four Years: In Two Volumes]. T. 1. 184 p. Moscow, Molodaya gvardiya. (In Russian)

The article was submitted on 19.03.2024

Поступила в редакцию 19.03.2024

Хабутдинова Милеуша Мухаметзяновна,

кандидат филологических наук,
доцент,
ведущий научный сотрудник,
НОЦ стратегических исследований
в области родных языков и культур,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
mileuscha@mail.ru

Гайнуллина Гульфия Расилевна,

кандидат филологических наук,
доцент,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
gulfiarasilevna@mail.ru

Khabutdinova Mileusha Mukhametsyanovna,

Ph.D. in Philology,
Associate Professor,
Leading Researcher at the Research Center for
Strategic Research in the Field of Native Lan-
guages and Cultures,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
mileuscha@mail.ru

Gaynyllina Gulfia Rasilevna,

Ph.D. in Philology,
Associate Professor,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
gulfiarasilevna@mail.ru

УДК 821.111(73)

DOI: 10.26907/2782-4756-2024-75-1-106-112

ОСОБЕННОСТИ ПОДТЕКСТА В ДИАЛОГАХ Э. ХЕМИНГУЭЯ И Р. КАРВЕРА (НА МАТЕРИАЛЕ РАССКАЗОВ)

© Эльвира Харрасова

FEATURES OF SUBTEXT IN E. HEMINGWAY AND R. CARVER'S DIALOGUES (BASED ON THE ANALYSIS OF THEIR SHORT STORIES)

Elvira Kharrasova

The article provides a comparative analysis of the implication features used in the dialogues of the stories by Ernest Hemingway and Raymond Carver, his follower of the second half of the 20th century. Our analysis is based on their texts written in different years. Employing specific examples, we analyzed the authors' work on the use of the main subtext elements: A pause or silence, incompleteness and repetitions. The highlighted elements of the implication allow us to make conclusions about the direct influence of Hemingway on the poetics of Raymond Carver's stories. The comparison of the presented techniques illustrates the authors' strategies used for the emotional involvement of the reader in the process of deciphering the text, as well as the desire to compress the text without losing its semantic depth.

The relevance of the article is determined by the growing interest in the realistic short story, in particular, in the creative legacy of Raymond Carver. The articles and works, devoted to his prose and poetic works, continue to appear in foreign and Russian literary criticism. The analysis of the subtext peculiarities in dialogues allows us to contribute to the study of dialogue strategies, which in the 20th-century literature perform the plot-moving function and disclose psychological characteristics of the character. In addition, the comparative analysis of the writers' stories helps understand the features of Raymond Carver's creative method.

The methodological basis of the article is the cultural-historical and comparative methods.

Keywords: American short story, Raymond Carver, Ernest Hemingway, subtext, silence, 20th-century dialogue, dialogue in short stories

В статье впервые проводится сравнительный анализ особенностей использования подтекста, реализуемого в диалогах рассказов Эрнеста Хемингуэя и его последователя – Раймонда Карвера, творившего во второй половине XX в. Для анализа были использованы тексты, написанные в разные годы творчества. На конкретных примерах прослежена работа по использованию основных элементов подтекста: пауза или молчание, недоговоренность, повторы. Выделенные элементы импликации позволяют сделать вывод о прямом влиянии Хемингуэя на поэтику рассказов Раймонда Карвера. Сопоставление использования представленных приемов иллюстрирует стратегии авторов по эмоциональному вовлечению читателя в процесс расшифровки текста, а также стремление к сжатию текста без потери его семантической глубины.

Актуальность статьи определяется растущим интересом к реалистическому рассказу, в частности к творческому наследию Раймонда Карвера. В зарубежном и отечественном литературоведении продолжают появляться статьи и работы, посвященные его прозаическим и поэтическим произведениям. Обращение к особенностям подтекста в диалогах позволяет внести вклад в разработку диалогических стратегий в рассказе, которые в литературе XX века выполняют функцию движения сюжета и раскрытия психологических особенностей персонажа. Кроме того, сравнительный анализ рассказов писателей помогает лучше понять особенности творческого метода Раймонда Карвера.

В методологическую основу статьи положены культурно-исторический и сравнительно-сопоставительный методы.

Ключевые слова: американский рассказ, Раймонд Карвер, Эрнест Хемингуэй, подтекст, умолчание, диалог XX века, диалог в рассказах

Для цитирования: Харрасова Э. Особенности подтекста в диалогах Э. Хемингуэя и Р. Карвера (на материале рассказов) // Филология и культура. Philology and Culture. 2024. № 1 (75). С. 106–112. DOI: 10.26907/2782-4756-2024-75-1-106-112

Рассматривая влияние Эрнеста Хемингуэя (Ernest Hemingway, 1899–1961) на американских писателей, работающих с малыми прозаическими формами, особо следует отметить место Раймонда Карвера (Raymond Carver, 1939–1988), который, как и предшественник, вошел в историю американской литературы как признанный мастер стиля.

Рассказы Раймонда Карвера еще при его жизни входили в крупнейшие антологии американской прозы. Крупнейшие монографии, посвященные его творчеству, начали выходить с конца 1980-х – начала 1990-х гг. и продолжают издаваться: Saltzman A. «Understanding Raymond Carver» (1988), Meyer A. «Raymond Carver» (1994), Runyon R. «Reading Raymond Carver» (1992). Интерес к творчеству Карвера подтверждается и выходом отдельного ежегодного рецензируемого цифрового журнала «The Raymond Carver Review». Последний номер издания за 2019/2020 гг., седьмой по счету, был подготовлен к выходу не только американскими исследователями, но и учеными из Норвегии, Франции и Англии.

В отечественном литературоведении творчество Карвера не получило должного внимания. Существует небольшое количество отечественных исследований, посвященных его жизни и творчеству, среди которых – исследование И. В. Ляпина, посвященное определению места прозы Карвера в жанровом каноне новеллы, а также критическая статья Е. М. Бутениной, посвященная сравнительному анализу прозы американского автора и произведений Антона Чехова.

Раймонд Карвер – поэт, мастер короткого рассказа второй половины XX в. Расцвет его творчества приходится на 1970-80-е гг. Карвер называл себя писателем рабочих бедняков. Он прекрасно знал, как живут простые люди: выходец из семьи лесозаготовщика, в юные годы он успел сменить десятки низкооплачиваемых работ. Писатель заслужил репутацию лидера нового течения, которое за неимением достойных альтернатив в критике получило название «минималистическая литература». Минималистам было свойственно однообразие повествования, лаконичность сюжета, одержимость повседневностью и стилистическая сдержанность [1, с. 4] – в этом нетрудно увидеть сходство творчества Карвера с Хемингуэем.

Так же как и Хемингуэй, Карвер рассматривал художественную литературу как способ познакомить читателей с жизнью персонажа при минимальном посредничестве, дать читателю возможность взглянуть на то, что происходит за пределами безопасной зоны респектабельной американской жизни.

Как и для Хемингуэя, для Карвера было важно отобразить в рассказах живых, сложных и психологически достоверных персонажей. Герои Хемингуэя не представляют какой-то конкретный социальный класс, его персонаж – это представитель всего западного современного мира, он рассказывает читателю о своей опустошенности и поиске [2, с. 131–135]. В его прозе есть и исключительные герои, пытающиеся найти в жизни точку опоры после потрясений войны. Одновременно с этим Хемингуэй описывает жизнь выходцев из низов – бедняков, проституток, людей, травмированных морально и физически, отторгнутых респектабельным обществом.

Большинство персонажей Карвера – это антигерои, люди меньше маленького человека, люди, подчиненные безжалостной рутине, наполняющие страну и выполняющие основную часть сложной и необходимой работы.

Оба писателя также работали над синтезом драматического и эпического начал в рассказах. Диалог в их текстах выполняет ключевую роль, зачастую их рассказы состоят исключительно из прямой речи персонажей. Диалог у Хемингуэя и Карвера – это обмен незначительными фразами, полными недомолвок и намеков. Несмотря на фрагментарность их речи, герои понимают друг друга в силу общности интересов, схожего круга, и, таким образом, недосказанность восполняется некоторым внутренним пониманием контекста.

Хемингуэй и другие приверженцы минимализма в литературе, в том числе и Карвер, выстраивают текст таким образом, что смысл не имеет непосредственного словесного выражения. Свой принцип письма Хемингуэй называет «принципом айсберга» – прием, при котором мысли автора и переживания героев скрыты в подтексте. В соответствии с этим принципом читатель видит лишь «верхушку айсберга», в то время как большой пласт внутренних переживаний и мотивов остается скрытым.

Для Хемингуэя было не свойственно поучать читателя, потому он не вкладывал собственные умозаключения в слова героев. Избавляя текст от авторского комментария, Хемингуэй хотел мак-

симально приблизить читателя к персонажу, вовлечь в процесс осмысления и чуткого восприятия деталей и подтекста. В этом случае читатель подключает собственное воображение и может уловить тончайшие смыслы рассказа – происходящее в произведении усваивается как часть собственного опыта, а писатель в этом случае является только посредником [3, с. 23].

Для создания подтекста Хемингуэй пользуется различными художественными средствами, функционирующими на различных уровнях текста. Сюжетно его рассказы, несмотря на внешнюю бессобытийность, отличаются чрезвычайной концентрацией, конфликт в рассказе может быть в высшей степени обострен и зачастую связан с сильными внутренними переживаниями героев, внутренней борьбой. Композиционно рассказы Хемингуэя производят впечатление незавершенных, его текстам присущ открытый финал. Заменяя рассказ о событиях их показом, писатель заставляет забыть о том, что перед нами художественный текст. Речевому строю его рассказов присущи такие приемы, как эмоциональная сдержанность, минимальное использование изобразительных средств; принцип построения фраз у Хемингуэя отличается «изолированностью», предшествующая фраза нередко никак не связана с последующей, повествование начинается заново» [4, с. 2]. Именно по этому пути пошел и Карвер, в полной мере осознавая то влияние, которое на него оказал его великий предшественник [5, с. 23].

Рассмотрим, каким образом вышеозначенные принципы проявились в способах создания подтекста в диалогах рассказов Хемингуэя и Карвера.

Одним из основных способов введения подтекста в диалог для Хемингуэя было использование повтора. Например, в рассказе «Боец» (1925) автор создает угрожающую атмосферу, не прибегая к описанию мыслей и эмоций главного персонажа – Ника, который в лесу сталкивается с бывшим чемпионом по боксу Эдом и его приятелем Багсом.

В начале беседы Эд не высказывает никаких прямых угроз мальчику. По мере развития его грубоватая манера речи, откровенность в отношении изуродованного в боях лица, а также признание собственного сумасшествия вводят в рассказ мотив насилия и социального изгнания. Ощущение угрозы на время гасит третий персонаж – афроамериканец Багс. В разговоре восемь раз упоминается «сумасшествие» ‘crazy’. Создается своего рода звуковой рисунок, превращающийся в навязчивый мотив, который усиливает напряженность ситуации и в конечном счете

объясняет неадекватное поведение бывшего боксера [6, с. 201–202]. Эд предупреждает мальчика, что он и его друг не в порядке. Ник простодушно отвечает, что сам еще никогда не сходил с ума, в ответ Багс предполагает, что жизнь еще преподнесет ему такую возможность: «“*He says he's never been crazy, Bugs,*” *Ad said. “He's got a lot coming to him,” the negro said*» [7, с. 132].

Повторяя слово «сумасшедший» («crazy») в разных контекстах, Хемингуэй наделяет его многозначностью и невозможностью однозначной трактовки. Так, в рассказе «Боец» повторы используются автором для выстраивания внутренних связей между персонажами и создания атмосферы нарастающей угрозы.

Карвер также использует повторы в качестве средства психологической характеристики и создания атмосферы, с одной стороны, а с другой стороны – чтобы ввести в текст дополнительные смыслы. В рассказе «Что не танцует?» (1976) из сборника рассказов «О чем мы говорим, когда говорим о любви» (1981) повторы использованы, чтобы показать настойчивость молодой девушки и разнонаправленность желаний в паре молодых людей. Постоянное повторение девушкой своих требований становится основным средством создания психологического рисунка ее образа – она получает желаемое от окружающих, будь то трижды повторенная просьба о поцелуе или же попытка получить скидку от владельца мебели, разложенной на улице. Большая часть реплик в рассказе отданы именно ей: она принимает решения, настаивает на своем в споре с более взрослым мужчиной и своим парнем.

Девушка не только настойчива и уверена в себе, она также способна на сострадание. В этом случае Карвер также использует повторы в ее речи, чтобы раскрыть новые аспекты истории. В начале рассказа девушка видит разложенную на улице мебель и делится наблюдением с молодым человеком: «*And, besides, they must be desperate or something*» [8, с. 225]. Как бы закольцовывая свое предположение о случившемся, в конце рассказа она говорит владельцу мебели: «*You must be desperate or something*» [Там же, с. 227]. Читатель так и не узнает, чем вызваны страдания хозяина дома. Очевидно, ощущение одиночества и безысходности вызвано уходом супруги. Все предметы в доме напоминают ему о счастливом прошлом, его неспособность примириться с отчаянием и выражается как в попытке перенести всю мебель из дома на улицу, так и в обращении к алкоголю. Ее слова «*You must be desperate or something*» приобретают другое звучание после того, как автор дает понять, что произошло в этом доме. Если в начале рассказа девушка про-

износит ее в качестве предположения, то в конце она убеждена, что мужчина глубоко несчастен. Этот повтор многократно усиливает впечатление от ночной встречи как для девушки, так и для читателя.

Здесь на помощь Карверу приходит зеркальная конструкция, обыгрываемая с разных сторон. Во-первых, это зеркальное отражение пространства: мебель, очутившаяся на переднем дворе, становится отражением «нормального» жилища. У мужчины был дом в традиционном понимании, но теперь, после того, что произошло в его жизни, он создает пространство-дублер, игнорируя взгляды соседей. Во-вторых, пара, появившаяся на лужайке, тоже кажется «отзеркаленной» во времени молодой парой прежних хозяев, полной надежд – супругов, которые 15–20 лет назад обустраивали вместе дом и были счастливы. Создавая подобную параллель, автор подчеркивает, насколько тяжело главному герою наблюдать за молодой парой: *«He looked at them as they sat at the table. In the lamplight, there was something about their faces. It was nice or it was nasty»* [Там же, с. 226].

Создание некоторой зеркальности внешнего и внутреннего ландшафтов присуще и рассказам Хемингуэя. Например, в рассказе «Что-то кончилось» Хемингуэй дает описание окрестностей Хортонс-Бей, городка при лесопильном заводе. На протяжении трех абзацев Хемингуэй описывает упадок населенного пункта, вводя следующий ряд: *«there were no more logs to make lumber», «carried away», «was removable taken out», «stood deserted»* [7, с. 105–106]. Ряд глаголов, используемых Хемингуэем, создают ощущение заброшенности, упадка и становятся введением к рассказу, который повествует о завершении отношений в паре. Здесь содержание и весь художественный строй как бы расшифровывают название «The End of Something».

Когда Ника и Марджори видят развалины завода, девушка говорит, что белые камни на берегу – это «наши развалины», оба героя еще помнят, как десять лет назад на их месте стоял завод. Эта небольшая деталь позволяет читателю сделать вывод, что персонажи знакомы друг с другом давно, выросли здесь, наблюдая постепенное угасание городка. В это же время сам пейзаж, как и слова «наши развалины», символически предвосхищают конец отношений героев.

Повторы в рассказах Хемингуэя и Карвера используются для усиления эмоционального воздействия на читателя, создания необходимой автору атмосферы, кроме того, они могут добавить новую грань к пониманию персонажей, сюжета и темы рассказов.

Еще одним элементом реализации подтекста становится молчание. Безмолвие героев в интерпретации М. М. Бахтина является «проблематизирующим фактором, порождающим вопросы» [9, с. 117]. Молчание одного из участников беседы провоцирует состояние невоплощенности, неуслышанности и нарушает структуру разговора. Возникшая в тексте тишина заставляет остановиться и обратиться к предшествующему диалогу.

В рассказе Хемингуэя «Боец» ярко выраженная смена тональности и переход от разговора к молчанию присутствуют в двух сценах, которые можно считать ключевыми. В первом случае это момент, когда Эд молча ест сэндвич с ветчиной и яйцом после того, как Багс запрещает Нику передать бывшему бойцу нож. Напряженное молчание постепенно перетекает в агрессивную реакцию Эда. Он не получил, того, что хотел. Это усиливается повторенным несколько раз словом «сумасшедший», давая читателю возможность ощутить, как в Эде нарастает агрессия. Он готов начать драку из-за того, что у большинства людей могло вызвать лишь раздражение или словесную перепалку. Его неконтролируемая агрессия является результатом неудач с женщиной и последовавший за этим тюремный срок – всего того, что и довело его до сумасшествия.

Второй эпизод, где диалог прерывается молчанием – это реакция Ника на поведение Эда. Он ошеломлен тем потоком словесной агрессии и угрозы, которая исходит от бывшего чемпиона. Мальчик никогда ранее не сталкивался с подобным, он впервые встретил людей за пределами родного городка. Он не может противостоять Эду ни морально, ни физически. Он не может и не хочет ему ответить, и молча смотрит на разъяренного Эда, постепенно отступая назад.

Хемингуэй прибегает к фигуре молчания, преследуя разные цели. В первом случае – показать нарастающую агрессию внутри Эда, его неадекватное состояние, во втором эпизоде – чтобы передать оцепенение неопытного Ника, впервые столкнувшегося с прямой агрессией.

Для Карвера использование молчания также становится способом создать ощущение неопределенности и надвигающейся угрозы. Обратимся к ранее цитируемому рассказу «Что не танцует?», в котором молодая пара сталкивается с одиноким мужчиной. Спустя некоторое время главная героиня рассказа пытается вербализировать свой опыт, ей хочется поделиться с друзьями тем, что произошло: покупка мебели глубокой ночью у незнакомца, танцы на лужайке на глазах у соседей. Но это лишь поверхностное отображение событий, ей хочется самой разо-

браться, что произошло на самом деле, – что-то невидимое глазу, что несет в себе более глубокий смысл. Возможно, под водой прячется другая часть айсберга – ощущение страха, стоящее за жизнями молодой пары, которая также не может быть уверена в стабильности своих отношений.

Молчание здесь помогает раскрыть нерешительный характер молодого человека. В момент, когда пара забирается на чужую кровать, стоящую на лужайке, девушка делает намек на то, что неплохо было бы заняться любовью. Реакция молодого человека неопределенная, он нервно хихикает, автоматически включает и выключает лампу на прикроватной тумбочке, избегает прямого ответа, молчит. Автор показывает динамику отношений в паре, которая страдает от эмоциональной дистанции, в этой и следующей сценах молодой человек отказывается от физической близости (поцелуй, объятия, совместный танец или секс) с девушкой.

Другой пример использования молчания для раскрытия напряжения во взаимоотношениях персонажей можно увидеть в рассказе Карвера «Сигналы» (1976). В честь дня рождения супруги Кэролайн Уэйн бронирует столик во французском ресторане. Напряжение в общении, разнонаправленность их желаний как в выборе блюд, так и в выборе тем для разговора указывает на наличие конфликта. На протяжении всего ужина Кэролайн и Уэйн настроены враждебно по отношению друг к другу. Автор пытается выразить это напряжение через введение недоговоренности, пауз или молчания. Так, когда Уэйн пытается завязать разговор, женщина либо отказывается отвечать на вопросы, либо требует замолчать. Кэролайн ощущает угрозу от того, что Уэйн может затронуть тему, которую ей не хотелось бы обсуждать. В попытке избежать этого, она старается сфокусироваться на еде, обсуждении обстановки.

Также благодаря введенной Карвером фразы «*She finished everything on her plate*» [8, с. 169], что отсылает нас к устойчивому выражению «*enough on my plate*», обозначающему «*достаточно забот*» / «*мне хватает забот*» / «*хватит проблем*», автор дает читателю понять, что Кэролайн устала от взаимного недопонимания. Она использует молчание и уклонение от неприятных ей тем, чтобы пресечь любые попытки супруга выяснить отношения.

Любопытной деталью становится отказ женщины от выбора десерта. Десерт как метафора приятного продолжения вечера не состоится. За ужином не последует ничего привычного для свидания – прогулки, совместного возвращения

домой. Вместо этого они оба встают и покидают ресторан [10, с. 16].

Таким образом, для обоих авторов молчание или пауза в рассказе может выполнять ряд функций. Помимо создания эмоционального напряжения, молчание само по себе может нести определенную информацию: например, когда герой молчит после заданного вопроса. Кроме того, молчание в рассказе, как мы увидели на примере рассказов Карвера, используется для психологической характеристики персонажа.

Обратимся к фигуре недоговоренности в диалогической речи для создания подтекста. В вышеупомянутом рассказе Карвера «Сигналы» супруги испытывают проблемы в общении: с одной стороны, это Кэролайн, которая старается молчанием, паузами, сменой темы избежать неудобного вопроса, с другой – Уэйн, который хочет выяснить отношения. Однако и его речь полна неясности, так как многие его фразы обрываются на середине. Он боится завершить фразу, так как это раскроет истинную причину проблемы их взаимоотношений, чего он опасается.

Из следующего диалога мы не просто узнаем, что Кэролайн ушла от Уэйна, автор также создает напряжение оборванностью фразы, которая является кульминационной в развитии их конфликта. Но у главного героя нет силы для того, чтобы завершить ее.

«“It's good to get out now and then. I'll make more of an effort, if you want me to.”

“She reached for celery. That's up to you.”

“That's not true! It's not me who's...who's...”

“Who's what?” she said.

“I don't care what you do,” he said, dropping his eyes.» [8, с. 169].

Этот небольшой отрывок показывает, что мужчина винит в проблемах пары супругу, которая сделала что-то такое, что привело к разладу. Возможно, она изменила ему, как можно заключить из последних слов мужчины. Уэйн, задетый ее поступком, не желает знать, чем она занимается сейчас, вне их отношений. Он несколько раз пытается уязвить женщину своим показным безразличием, при этом продолжая настаивать на серьезном разговоре об их будущем.

Схожее использование недоговоренности для создания конфликта присутствует также в рассказе Хемингуэя «Перемены» (1931), который полностью состоит из диалога. Если в других историях присутствует действие, смена обстановки, то в этом тексте персонажи остаются на одном месте и ограничены рамками настоящего времени. Тем не менее автор предоставляет достаточно информации, чтобы читатель мог рекон-

струировать предшествующие разговору события.

В рассказе «Перемены» главная тема спора остается за пределами диалога, она как бы витает в воздухе, так как мы узнаем об однополой сексуальной связи девушки только из косвенных намеков. Фил – главный герой новеллы – негативно высказывается об «опыте», который предстоит девушке. Он называет это «позором» и «извращением». В конце он все же смиряется с новым свиданием девушки, но просит ее вернуться после и все ему рассказать. Это свидетельствует о нездоровом характере взаимоотношений между молодым человеком и девушкой.

Фил с трудом принимает ситуацию, автор подчеркивает это в том числе использованием пауз и молчания героя, который дает себе время для размышления. Однако центральной становится недосказанная фраза «*If it was a man*» [7, с. 398]. У читателя возникает ощущение, что за конфликтом в паре стоит что-то большее, что могло бы раскрыться в будущем, однако автор оставляет эту информацию за рамками повествования. Читатель так и не узнает, что было бы в случае, если бы на месте нового возлюбленного был мужчина: смягчило бы это или усилило страдание Фила.

Таким образом, оба автора используют недоговоренность не только для поддержания напряжения, но и для создания интриги в рассказе, которая заставляет читателя додумывать то, что произошло на самом деле между героями рассказа.

В заключение хочется сказать, что новаторский диалог, созданный Хемингуэем в первой половине XX в., отразился в творчестве многих не только зарубежных прозаиков, но и драматургов. Он наделил диалог дополнительными функциями, увеличил его смысловую нагрузку, позволив диалогу стать основным двигателем сюжета, а созданная им за счет использования приемов подтекста атмосфера усиливала его эмоциональное воздействие.

Разнообразные формы использования подтекста – вот основной урок, который Карвер, как и многие другие американские писатели его поколения, извлек из творчества Хемингуэя, о чем он и сам неоднократно говорил [8, с. 730]. Карвер не только продолжил в своих рассказах работать с отдельными элементами подтекста – паузами, молчанием, недоговоренностями, повторами, но и ввел ряд новых авторских. Используя и развивая многие приемы, введенные в литературу Хемингуэем, Карвер наполнил их совершенно другим содержанием. Хотя при анализе художественных средств, используемых обоими писате-

лями, мы сосредоточились в основном на их сходстве, нельзя еще раз не сказать об их различиях. Хемингуэй часто описывает экстремальные ситуации – войну, корриду, бокс, охоту, где герои изображаются в момент наивысшего напряжения. Карвер же создает мир повседневности, где люди застревают без возможности выбраться. Его произведения лишены героики, присущей прозе Хемингуэя. В отличие от хемингуэевских, мужчины Карвера, как правило, слабы и беспомощны, а женщины зачастую оказываются выносливее и сильнее. Такие сходные приемы приводят писателей к различным, а иногда и противоположным результатам.

Список источников

1. Saltzman A. Understanding Raymond Carver. Columbia, S.C.: University of South Carolina Press. 190 p.
2. Шаламов В. Т. Собрание сочинений: в 6 т. + т. 7, доп. М.: Книжный Клуб Книговек, 2013. 528 с.
3. Дорофеева Л. Н. А. П. Чехов и Э. Хемингуэй // Традиции и новаторство в современной зарубежной литературе. Иркутск, 1976. 568 с.
4. Щёчина Е. О. «Поэтика айсберга»: стилистические особенности малой прозы А.Р. Чехова, Э. Хемингуэя и Дж. Д. Сэлинджера // Вестник магистратуры. 2014. № 6-1 (33). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/poetika-aysberga-stilisticheskie-osobennosti-maloy-prozy-a-p-chehova-e-hemingueya-i-dzh-d-selindzhera> (дата обращения: 10.08.2023).
5. Robert Paul Lamb. Art matters: Hemingway, craft, and the creation of the modern short story, Baton Rouge: Louisiana State University Press. 2010. 306 p.
6. Лелис Е. И. Роль звуковых повторов в формировании подтекстовых смыслов прозаического текста // Многоязычие в образовательном пространстве. 2012. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-zvukovyh-povtorov-v-formirovanii-podtekstovyh-smyslov-prozaicheskogo-teksta> (дата обращения: 20.07.2023).
7. Hemingway E. The short stories of Ernest Hemingway, New York: Scribner, 1966. 516 p.
8. Carver R. Collected stories. New York: Library of America, 2009. 1046 p.
9. Молчание в диалоге – диалог в молчании // Мова і культура. Вип. 1. Т. 1: Філософія мови і культури. Київ: Видавничий Дім Дмитра Бураго, 2000. С. 116–120.
10. Heltzel E. Empty calories: food as sign in the works of Raymond Carver // A Thesis submitted to the faculty of San Francisco State University, 2018. 83 p.

References

1. Saltzman, A. *Understanding Raymond Carver*. 190 p. Columbia, S. C., University of South Carolina Press. (In English)

2. Shalamov, V. (2013). *Sobranie sochinenii: v 6 t. + t. 7, dop.* [Collected Works: In 6 volumes + 7, sup.]. 528 p. Moscow, Knizhnyi Klub Knigovek. (In Russian)
3. Dorofeeva, L. N. (1976). *A. P. Chekhov i E. Kheminguei* [Anton Chekhov and E. Hemingway]. Traditsii i novatorstvo v sovremennoi zarubezhnoi literature. 568 p. Irkutsk. (In Russian)
4. Shchetchina, E. O. (2014). "Poetikaaisberga": stilisticheskie osobennosti maloi prozy A. P. Chekhova, E. Khemingueya i Dzh. D. Selindzhera ["Iceberg Poetics": Stylistic Features of Short Prose by A. P. Chekhov, E. Hemingway and J. D. Salinger]. Vestnik magistratury. No. 6-1 (33). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/poetika-aysberga-stilisticheskie-osobennosti-maloy-prozy-a-p-chehova-e-hemingueya-i-dzh-d-selindzhera> (accessed: 10.08.2023). (In Russian)
5. Robert Paul Lamb. (2010). *Art Matters: Hemingway, Craft, and the Creation of the Modern Short Story*. 306 p. Baton Rouge, Louisiana State University Press. (In English)
6. Lelis, E. I. (2012). *Rol' zvukovykh povtorov v formirovanii podtekstov i smyslov prozaicheskogo teksta* [The Role of Sound Repetitions in the Formation of Subtextual Meanings of Prose Text]. Mnogoyazychie v obrazovatel'nom prostranstve. No. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-zvukovykh-povtorov-v-formirovanii-podtekstovykh-smyslov-prozaicheskogo-teksta> (accessed: 20.07.2023). (In Russian)
7. Hemingway, E. (1966). *The Short Stories of Ernest Hemingway*. 516 p. New York, Scribner. (In English)
8. Carver, R. (2009). *Collected Stories*. 1046 p. New York, Library of America. (In English)
9. *Molchanie v dialoge – dialog v molchanii* (2000) [Silence in Dialogue – Dialogue in Silence]. Mova ikul'tura. Vip. 1. T. 1: Filosofiiaazykaikul'tury. Pp. 116–120. Kiiv, Vidavnychii Dim Dmitra Burago. (In Russian)
10. Heltzel, E. (2018). *Empty Calories: Food as Sign in the Works of Raymond Carver*. A Thesis submitted to the faculty of San Francisco State University, 83 p. (In English)

The article was submitted on 21.12.2023

Поступила в редакцию 21.12.2023

Харрасова Эльвира Альфредовна,
преподаватель,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
EAKharrasova@kpfu.ru

Kharrasova Elvira Alfredovna,
Assistant Professor,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
EAKharrasova@kpfu.ru

УДК 821.161.1

DOI: 10.26907/2782-4756-2024-75-1-113-123

ХЛЕБНИКОВ В КИТАЕ

© Ло Юйцин, Ринат Бекметов

KHLEBNIKOV IN CHINA

Luo Yuqing, Rinat Bekmetov

The question of how Velimir Khlebnikov's work was perceived in China is among the little studied ones. We have a definite idea of the forms the Chinese theme took in Khlebnikov's philosophical and aesthetic consciousness as a part of the general orientalist views of the Russian futurist poet. At the same time, the problem of the actual Chinese development of V. Khlebnikov's artistic heritage (the dialogue among cultures presupposes their two-way connection, interlacement of assessments and judgments) remains open. Thus, the article highlights the most relevant literary and translation aspects of V. Khlebnikov's reception by the Chinese.

These two aspects of research are traditionally closely related, regardless of national culture issues. The measure and depth of literary interest in foreign-language poetry is determined by the volume of translated texts; in a similar degree, the stability and quality of translation corresponds to the literary vector of the foreign word perception. For the Russian research into Far Eastern literature, this state of affairs is quite axiomatic (since without a preliminary theoretical and historical-literary, as well as hermeneutic analyses, it is impossible to truly understand the poetics of ancient Chinese or medieval Japanese lyrical poetry; all other approaches will be considered amateurish with good reason, which, however, does not exclude the presence of a special, "naïve" charm of these translations from Chinese or Japanese, taken in isolation from the original). The above thesis is also applicable to the Chinese research into Russian literature (Chinese studies of Russian literature), which has been intensively developing in recent years.

The article traces the stages in scientific and philological studies of V. Khlebnikov's work in China, explains the reasons for Chinese interest in the Silver Age in general and the work of the author of the "Khadzhi Tarkhan" in particular, analyzes the strategies of individual translations of Khlebnikov's poems into Chinese, taking into account the increased complexity in the transmission of "zaum" by means of the linguistic system so strikingly different in its internal structure and writing system from Russian.

Keywords: Velimir Khlebnikov, Russian literature, China, literary criticism, philology, artistic translation, interpretation

Вопрос о том, как воспринималось творчество Велимира Хлебникова в Китае, относится к числу плохо изученных. Мы имеем определенное представление о формах присутствия в хлебниковском философско-эстетическом сознании китайской темы – части общеориентальных взглядов русского поэта-футуриста. Вместе с тем проблема собственно китайского освоения художественного наследия В. Хлебникова (диалог культур предполагает их двустороннюю связь, взаимное переплетение оценок и суждений) остается открытой. В статье, таким образом, предпринимается попытка осветить – в качестве наиболее актуальных – литературоведческие и переводческие аспекты китайской рецепции В. Хлебникова.

Эти два аспекта исследования по традиции тесно связаны между собой независимо от того, о какой национальной культуре идет речь. Мера и глубина литературоведческого интереса к иноязычной поэзии определяется объемом переведенных текстов; в аналогичной степени устойчивость и качество переводческой обращенности к ней коррелирует с литературоведческим вектором восприятия чужого слова. Для российской науки о дальневосточной литературе такое положение вещей носит вполне аксиоматический характер (хотя бы потому, что без предварительного теоретико- и историко-литературного, а также герменевтического анализа по-настоящему понять поэтику древней китайской или средневековой японской лирики нельзя; иные подходы будут считаться дилетантскими, что порой не исключает наличия особой, «наивной» прелести переводов с китайского или японского, взятых в отрыве от оригинала). Названный тезис применим и для китайской науки о русской литературе (китайской литературоведческой русистике), интенсивно развивающейся в последние годы.

В статье прослеживаются этапы научно-филологического изучения В. Хлебникова в Китае, объясняются причины китайского интереса к Серебряному веку вообще и творчеству автора

«Хаджи Тархана» в частности, подвергаются разбору стратегии отдельных переводов хлебниковских стихотворений на китайский язык с учетом повышенной сложности в передаче «зауми» средствами лингвистической системы, столь разительно отличающейся по внутренней структуре и письму от русской.

Ключевые слова: Велимир Хлебников, русская литература, Китай, литературная критика, филология, художественный перевод, интерпретация

Для цитирования: Юйцин Ло, Бекметов Р. Хлебников в Китае // Филология и культура. Philology and Culture. 2024. № 1 (75). С. 113–123. DOI: 10.26907/2782-4756-2024-75-1-113-123

О глубокой и устойчивой любви Хлебникова к «Азии», «Востоку» давно и хорошо известно. Слово «Азия» имело для него сакрально-магическое звучание и значение; в его представлении оно содержало ауру особенной, тонкой и невыразимой притягательности. «Азия», «Восток», будучи противопоставленными «Европе», «Западу», в системе хлебниковских философско-эстетических координат – тема духовная, связанная с уникальной возможностью преображения индивидуально-личного сознания; в этом отношении далеко не случайным является то, что корневой элемент лексемы «Азия» («аз-») трактовался поэтом в качестве «Я» человека, сумевшего освободиться от «искусственного», «благоприобретенного», «наносного»; «Азия» в мировоззрении Хлебникова – область наивысшей внутренней свободы.

Не будет ошибкой сказать, что из всех культур Востока специальное внимание Хлебников уделял персидской и индийской. Так, в 1921 г. он совершил своеобразное паломничество в Иран («общий узел» России и Индии), толкуя персидскую культуру и цивилизацию как «колыбель человечества», отмеченную «тяжестью зрелости» (неизбывная усталость от этой «тяжести», судя по объяснениям Хлебникова, не позволила ему идти дальше, то есть продолжить свой путь в глубь континента, чтобы попасть в далекую экзотичную Индию). Индия в его восприятии – «заповедная роща», «блаженная земля», мир великой мечты, а родная Астрахань – «окно в Индию»¹. Вместе с тем и дальне-

восточная культура была Хлебникову близка, что дало повод С. З. Лакобе в статье «Хлебников и Азия» справедливо поставить его в один ряд и на один уровень с Ван Вэем, древним китайским поэтом, и Мацуо Басё, средневековым японским лириком [3]. Их сближала идея вечных скитаний², нескончаемых поисков, установка на слияние с природным миром, чувство гармонии и красоты. Один факт биографии красноречиво свидетельствует об этом. Хлебников однажды ушел из Железноводска пешком (буквально!), но, пройдя около 10 или 15 верст, вернулся, чтобы... попрощаться с нарзанным источником: вкус нарзана, который из железной трубки стекал в «большую каменную чашу», а оттуда прямиком на землю, ему нравился [4]. Для западного мышления подобный поступок квалифицировался бы в терминах алогичности, абсурда, глупости, нецелесообразного распределения жизненных сил и времени. Однако, объясняет упомянутый С. З. Лакоба, «на Востоке такое поведение не вызвало бы недоумения, воспринималось бы как нечто общепринятое и едва ли запомнилось» [3, с. 69]. Мы добавили бы, что сходное действие можно часто наблюдать в недрах дальневосточной культуры: буддийский поэт-монах в Японии либо спе-

гда город был взят восставшими казаками Степана Разина и учинилась кровавая резня, вынужденно спасались в татарских слободах; впоследствии они заключали браки с татарками. В. Н. Татищев указывал и на то, что среди укрывшихся у татар были индусы, принявшие затем мусульманство («... тогда индей многие, спасая живот свой, отдавая в заступление татаром, закон их приняли и на дочерях их поженились...» (цит. по: [1, с. 27], см.: [2]; курсив наш. – Л. Ю., Р. Б.).

² Современница Хлебникова, его знакомая Ольга Степановна Самородова, передала воспоминание своего брата Бориса о том, как поэт, случайно попав в глухую горную кавказскую деревушку, рассказал ее жителям о Персии и получил прозвище «урус дервиш» («русский дервиш», «русский путник»). В том же селе он был приглашен в саклю одним мусульманским дервишем, который всю ночь читал ему суры из Корана, а потом, под утро, когда Хлебников, впечатленный услышанным, собрался уходить, дервиш передал ему посох, войлочную шапку и вязаные носки [4] – вещи, столь необходимые всякому путешественнику или паломнику (деревянный посох, чтобы не

¹ Это определение, между прочим, имеет реальные исторические основания, если вспомнить, что город в нижнем течении Волги с момента своего образования был центром активной транзитной торговли. В нем начиная с XVII в. находилась небольшая по численному составу община индийских купцов. В начале XIX в. они построили в городе крупное торговое подворье. Существует точка зрения, восходящая к историку В. Н. Татищеву (в середине XVIII столетия он возглавлял Астраханскую губернию и имел доступ к архивным материалам, в том числе и по вопросам национальной политики), согласно которой этнографическая группа агрыжанских татар в Астраханском крае возникла как результат смешения местных татар и индийцев (по преимуществу исповедовавших ислам): последние, ко-

циально, намеренно, либо, что случалось нередко, спонтанно, внезапно отправлялся в путь, дабы наблюдать восход солнца в горах или весеннее цветение сакуры.³ Японию Хлебников любил: в юности изучал японский язык, был знаком с древней японской поэзией, в частности с формой пятистишия («танка»). В аналогичной мере Китай в духовно-творческой судьбе Хлебникова играл довольно заметную роль: поэт был увлечен даосской философией, отражал в собственных стихах главные принципы китайского ассоциативного сознания; Китай стал для него формулой распознавания Джунгарии, старой степной прародины калмыков (об «улусе», где прошли его детские годы, он говорил образным языком в автобиографическом очерке «Нужно ли начинать рассказ с детства...» <1919>: «море Китая затеряло в великих степях несколько своих брызг, и эти капли – станы» [5, т. V]).

Эти темы в российском и зарубежном хлебниковедении уже были освещены с той или иной степенью научной полноты. Однако, говоря о хлебниковской рецепции восточных культур, разумеется, было бы правомерно поставить вопрос о том, как на самом Востоке воспринимали Хлебникова: как там оценивали поэта в рамках литературно-критических высказываний и интерпретировали в объеме системного и устроенного историко-филологического дискурса, что переводили и – самое главное – какой стратегии переводческого мастерства придерживались, какие технические приемы и средства были в наибольшем ходу. Интересно было бы узнать об этом, имея в виду конкретную восточную культуру, в данном случае – китайскую.

Собранный и систематизированный нами материал позволяет утверждать, что освоение Хлебникова и его наследия в Китае началось поздно. Первые переводы избранных стихотворений Хлебникова были опубликованы в одном из номеров китайского журнала «Иностранная литера-

тура» («外国文艺») за 1991 г. [6]. Столь запоздалое обращение к Хлебникову на первый взгляд кажется парадоксальным, если учесть ориентальную направленность художественного слова русского поэта и, значит, необходимость наличия своевременного отклика восточного сознания на нее. Парадоксальность эта тем не менее мнимая; она вызвана ситуацией, сложившейся в китайской литературоведческой русистике, которая в соответствии с общим правилом ориентировалась на идеологический фон и процессы, происходившие в советской науке о жизни и творчестве Хлебникова. Хлебникова в Китае не изучали и не переводили долгое время потому, что в Советском Союзе он, будучи неординарным художником авангардистского плана, находился на периферии филологического внимания, многократно уступая коллеге по футуристическому цеху В. В. Маяковскому – фигуре, вписанной в посмертный пантеон официально обласканных писательских имен.⁴ Китайская русистика развивалась в русле советских эстетических предпочтений (что в общем логично и закономерно для любой национальной гуманитаристики: об иноязычном авторе она судит, полагаясь в первую очередь на тот уровень изученности, который был достигнут в стране, родной для этого автора, но никак не по собственным лекалам). Неудивительно, что Хлебникова в Китае открыли лишь в условиях либерализации общественной жизни, фактически после развала Советского Союза.

Ранняя статья о Хлебникове принадлежит перу Чжэна Тиу⁵, которая была опубликована во

³ Речь не идет о том, чтобы получить эстетические впечатления от увиденного (банальная причина путешествий в диапазоне от познавательного открытия архитектурных достопримечательностей и природных ландшафтов до восстановления нервной системы, избавления от накопившейся житейской усталости); речь идет о потребности переживания красоты как высокого религиозно окрашенного ощущения (трепет, экстаз, созерцание), при котором прагматический смысл происходящего уходит на третий или четвертый план; в идеале понятие пользы (выгоды) к этим состояниям неприменимо – важна лишь благодарность (Богу, Сверхразуму, Надмирным силам) за сам факт существования на земле и возможность лицезреть ее красоту в разнообразных проявлениях.

⁴ С другой стороны, этой периферийности способствовал внутренний мир поэзии Хлебникова, в котором отсутствовали какие бы то ни было исторические и географические границы, его «надмирность», «устремленность в неиндустриальное будущее». Об этом, в частности, писал О. Э. Мандельштам в статье «Буря и натиск» [7, с. 282–291]. (Суждения О. Э. Мандельштама о поэтах и поэзии отличались глубиной понимания – такой, что, не будучи с формальной стороны научными, они тем не менее открывали новые пути в изучении тех или иных сугубо литературоведческих тем. Так, автора «Камня» с некоторым правом можно квалифицировать как первого отечественного дантоведа, который сумел – не без интуитивного проникновения – уловить в «Божественной комедии» тот «главный нерв» образно-символической фактуры текста, о котором будут писать много лет спустя маститые исследователи итальянского Возрождения и творчества Флорентийца («Разговор о Данте»)).

⁵ Один из современных крупных китайских специалистов в области русской литературы, выпускник Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, популяризатор русской литературной классики (Серебряный век), переводчик, автор

втором номере журнала «Исследование иностранной литературы» («外国文学研究») за 1991 г. [8]. Эта работа носит ознакомительный и компилятивный характер. Автор подробно рассказывает об истории становления западноевропейского и русского футуризма, не забывая указать на их нигилистическую грань (классика должна быть сброшена с «парохода современности»); кроме того, он перечисляет общеизвестные факты биографии Хлебникова и приводит многочисленные поэтические примеры, чтобы продемонстрировать необычайность стилевой манеры хлебниковского письма. Автор концентрируется на принципиальных чертах мировоззрения Хлебникова: связь человека и природы; неотделимость лирического героя от автора; эксперимент как краеугольная составляющая творчества (эксперимент Хлебникова – не что иное, как смелая попытка «революционизировать» язык и форму поэзии, дать ей импульс для стремительного рывка и развития); важность категории времени, а также математики как науки, которая дает возможность произвести подсчет годовых циклов; взаимное наложение цвета и звука. К сказанному Чжэн Тиу добавляет элемент сопоставления, чтобы подчеркнуть оригинальность Хлебникова в контексте эпохи: если Маяковский сосредоточился на изображении города, разоблачая уродливую сторону урбанизированной стихии, то Хлебников погрузился в океан древних мифов и народных сказок. Любопытно, что, по мнению Чжэн Тиу, «заумные» эксперименты Хлебникова, хотя и обогатили русский литературный язык набором новых выразительных средств, но все же не всегда были удачными. В чем заключалась неудачность этих приемов, автор статьи не раскрыл; можно предположить, что под неудачей имеется в виду ограниченность сферы словоупотреблений Хлебникова: его окказионализмы не вышли за пределы тех текстов, в которых они функционируют. Верной в статье является мысль, согласно которой теоретические «штудии» поэта раскрывают истинный смысл его стихов, дают ключ к их изучению.

многочисленных статей и монографий на китайском и иностранных языках, в том числе русском, человек с большим послужным списком: директор Института мировой литературы Шанхайского университета иностранных языков, вице-президент Всекитайского общества по изучению иностранных литератур, вице-президент Всекитайского общества по изучению русской литературы, вице-президент Китайской ассоциации преподавателей русского языка и литературы, член Союза писателей Китая, почетный член Союза писателей России, член президиума Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы.

Названная работа Чжэн Тиу была переиздана в 1996 г., войдя в состав сборника статей автора, посвященного литературе Серебряного века [9]. Для этого сборника китайский славист написал еще одну хлебниковедческую работу [10], которая была перепубликована в 2001 г. в очередной книге автора о поэзии русского модернизма [11]. В этой статье он вновь напоминает о том, что Хлебников – выдающийся поэт-экспериментатор, перечисляет биографические факты, касаясь вопроса о влиянии на его творчество писателей, принадлежавших к символическому кругу, оговариваясь, что автор «Зверинца» – не единственный художник, испытавший воздействие символизма (так, в ранних произведениях Хлебникова можно обнаружить следы увлечения Бальмонтом и поэтами-символистами старшего поколения). Автор тщательно разбирает поэтику Хлебникова, описывает особенности его мироощущения в разные периоды жизни и творчества. Он пишет о том, что ранние сочинения Хлебникова были отмечены чувством счастья (в них нет трагического тона); что Хлебников был одержим миром сказки, славянских легенд и преданий, и этот интерес к мифологическому трудно назвать футуристическим – скорее, идущим вразрез с тенденциями (трендами) философии этого направления, для которой архаика – «пережиток» прошлого, его «реликт», нечто, остающееся позади в попытках человечества обрести новое будущее (Хлебников был антиурбанистом: он противопоставлял городу и современной ему жизни природу, необузданную, первобытную жизнь). Хлебниковскому «славянству» автор уделяет внимание, говоря о том, что оно неотделимо от «корневого творчества», языковых экспериментов поэта. Лексика, изобретенная Хлебниковым, смешивалась с древнеславянскими словами; тексты поэта по своей структуре напоминают тяжеловесные русские сочинения XVIII в., более того, в сравнении с писателями петровского времени он оказался гораздо смелее в разработке словесно-литературного материала, и потому его язык в чем-то близок к языку предшествующего XVII столетия, так что Хлебникова, по мнению китайского исследователя, можно причислять к консервативному, «охранительному» крылу русской интеллигенции, «стороннику Шишкова», «шишковистам», «архаистам» (в противоположность «новаторам», представителям карамзинской школы, у которой в почете была эстетика французской традиции). Автор подчеркивает, что Хлебников не «осквернитель русского языка», не «разрушитель русской речевой системы», каким его хотели представить критики, а охранитель «чистоты» и «уникально-

сти» русского языка, проводник старых мифо-представлений в исторически новых обстоятельствах жизни. Хлебников, разъясняет автор, делит язык на два типа: «повседневный» и «чистый», «сверхразумный». Первый тип – язык общения, он выполняет коммуникативную функцию, является средством связи людей. Второй тип – «концептуальный язык», существующий независимо от первого, подобно тому, как суверенен, автономен язык философии Канта по отношению к разговорному. Хлебников как художник утопического склада стремился соединить их, приблизить к «языку подсознания». Хлебников, не забывает сказать Чжэн Тиу, занимался и «числовой наукой», внедряя древние суеверия в современность. Его труды в этой области сопоставимы с открытиями Коперника и Ньютона, недопонятые и недооцененные даже спустя много лет. Помимо этого, заслуга Хлебникова заключалась в осмыслении России – цивилизации, сочетающей западные и восточные элементы в их взаимном переплетении. Восток увлекал Хлебникова, властно тянул его к себе, воспринимаясь в качестве истока человечества; оттого странно, что именно о китайской теме в творчестве поэта Чжэн Тиу не размышляет, предпочитая рассказывать о формах присутствия персидских образов и концептов в хлебниковском лирическом наследии...

Из последних по времени работ Чжэн Тиу о Хлебникове укажем на статью «Языковой эксперимент Велимира Хлебникова», опубликованную во втором выпуске китайского журнала «Всемирная литература» («世界文学») за 2022 г. [12]. Содержательно статья распадается на две части. Первая часть – биографическая (с пересказом известной фактографии). Вторая отражает опыт рефлексии над проблемами «странной лингвистики» Хлебникова. Автор работы задается вопросом, сколько новых слов создал Хлебников, и, ссылаясь на труды российских ученых, дает ответ: в приблизительном подсчете более тысячи. Характеризуя стратегию словотворчества, он отмечает, что для Хлебникова новые слова «зауми» – не забавная игра, а практическое воплощение установки на объединение человечества. Китайский литературовед объясняет механизмы «заумной» комбинаторики. Он пишет, что для Хлебникова наибольшей ценностью обладали согласные звуки; гласные, не имея самостоятельного значения, служили для связки согласных. Первая буква в слове была доминирующей, она как бы командовала другими, расположенными после нее, подчиняла их себе. Звуки и буквы – не просто знаки, а символы с рассыпью причудливых ассоциаций (слуховых и световых). Хлебников как поэт нового времени –

«алхимик слов». Его смелость в опытах «языка будущего» («заумь» – это «прототип», «первоформа» языка, который должен появиться) Чжэн Тиу характеризует как «великолепную», констатируя очевидную сложность перевода русских неологизмов на китайский. Лирика Хлебникова – образец непереводаемости; тем не менее многие переводчики не могут устоять перед соблазном, искушением адекватно выразить смыслы хлебниковского слова на своем, родном им языке; они, утверждает автор, изо всех сил стараются предложить собственные решения для «непереводимых» произведений поэта. Перевод Хлебникова требует творческого подхода (с активным поиском и нестандартными решениями).

Небольшую заметку Хлебникову посвятил Лю Вэньфэй [13]. По его мнению, из всех русских футуристов автор «Кузнечика» по силе и глубине своего таланта уступает лишь Маяковскому, и в этой оценке китайский критик всецело следует за советской литературоведческой школой. В теоретических представлениях, а также в модели бытового поведения поэта Лю Вэньфэй находит «таинственные оттенки». «Тайна» хлебниковской личности и ее судьбы связана с пророческой миссией – миссией по созданию «наднационального государства» и нового «планетарного языка» с целью «поддержания мира и гармонии на земле». Останавливается критик на лингвистическом творчестве Хлебникова, подчеркивая его «странность» и говоря о влиянии, которое заумь оказала на русскую поэзию XX в.; отмечает он (правда, лапидарно, без имен и примеров) и то воздействие, которое Хлебников произвел на современную рок-поэзию.

В очерке Ли Хуэйфаня о Хлебникове раскрываются некоторые особенности его лирического слова, однако по обыкновению много внимания уделяется биографии поэта (рождение в одном из улусов Калмыкии, годы учебы в Казани и Казанском университете, участие в студенческой демонстрации и арест, первые публикации и т. д.) [14]. Разборы хлебниковских текстов здесь не отличаются новизной, все они стандартны, шаблонны, хотя нельзя не заметить того, что в отдельных случаях встречаются удачные «образные» формулировки, к которым прибегает Ли Хуэйфань. Так, доминантной чертой лирики Хлебникова признается ее «величественная аура». Знаменитое стихотворение «Когда умирают кони – дышат...» характеризуется им в качестве предельно лаконичного и глубокомысленного текста, в котором зашифровано сообщается о метаморфозах природных сил в оппозиции «жизнь – смерть» (воздуха – кони умирают от его нехватки; воды – трава засыхает от ее недос-

татка; света – солнце гаснет от затухания его энергии). Пение, когда люди умирают, означает, что через искусство дает о себе знать творческое начало жизни – залог вечности тех, кого нет на земле, рядом с нами (память о них продолжает существовать в сердце, речи и голосе живущих).

Заслуживает внимания статья современного китайского литературоведа-русиста Цзэн Сийи⁶ о раннем периоде творчества Хлебникова [15] (переиздание см.: [16]). Работа о нем включает небольшой биографический материал. Творчество поэта Цзэн Сийи делит на два этапа: ранний («дооктябрьский») и поздний («послеоктябрьский»). Поздний признается более продуктивным и разнообразным по тематической линии, в то же время ранний интересен созданием нового культурного мифа, а также влиянием мэтров французской и бельгийской поэзии (Бодлера, Верхарна) (последний аспект никак не уточняется, можно предположить, что речь идет об их влиянии на русскую символистскую поэзию и через нее – в опосредованном ключе – на Хлебникова). Исследователь утверждает, что поэт был убежден в необходимости конструирования соответствующей духу времени мифологии, которая сводилась к идее освобождения от оков современной материальной цивилизации и возвращения к простой, натуральной жизни. Значимость этой идеи демонстрируется автором статьи в контексте неоднородного футуристического движения: если Маяковский восхвалял урбанизацию, что не мешало ему видеть в городской среде и темные, страшные стороны (город – ад, топос, обнажающий изнанку мира), то Хлебников занимал позицию ухода, выпадения из ритмов суетливой, бессмысленной жизни. В этом плане он был ближе к Лао-цзы и Чжуан-цзы, древнекитайским мудрецам, идеологам опрощенного существования человека, оперирующего живыми смыслами, а не на мертвым, отверженным ритуалом, как это было в случае Конфуция, поборника общественной морали и внешних обрядов. Хлебников – «русский Лао-цзы», кото-

рый отвергает общепринятый набор христианских ценностей («жертвенность, стыд, укоры совести, страх»), считая, что в эпоху духовного кризиса они являются пустыми знаками, символами лицемерия, формального почитания, а не внутреннего, искреннего проживания. Выходом из положения могло быть то, что названные моральные представления заменяются примитивными, «природными» понятиями добра и зла. Цель поэта в интерпретации Цзэн Сийи – восстановить связи, некогда существовавшие между человеком и природой. Отсюда – обращенность Хлебникова к жанрам сказки и легенды. Его взгляд на мир в ранний период китайский автор определяет как «естественное видение», которое должно избавить от того, сформировавшегося ранее в недрах западной культуры, воззрения, согласно которому «человек – мера всех вещей», «венец творения»; все это – стереотипы, формы высшего культурного эгоизма, катастрофичного по своим последствиям, возникшего на путях скрещения античной научно-философской мысли и христианского религиозного мифа. По Хлебникову, человек, каков он ни есть, – не более чем одно из прекрасных творений природы; все создания, живущие на земле, не одинаковы, но равны; им, объясняет исследователь, глубоко созвучно, понятно чувство любви. Хлебников, как и древнекитайские мыслители даосской школы, полагал, что смерти нет, есть только форма разложения телесного организма на субстанции, которые, возвращаясь в природный мир, включаются в процесс нескончаемого обмена веществ и энергии. Тем самым для Хлебникова (и в аналогичной мере для даосов) все виды сетований и размышлений о смерти излишни. В произведениях поэта жизнь и смерть взаимообусловлены. Много пишет Цзэн Сийи о языковых экспериментах Хлебникова – следствие его увлечения фольклором; рассматривает теорию Хлебникова о связи фонемы и цветовой окраски, не забывая упомянуть об А. Рэмбо и его стихотворении «Гласные» («Voyelles») (1871).

Показательно, что в заключение статьи Цзэн Сийи помещает пассаж о том, что, несмотря на абсолютную ценность хлебниковской поэзии, в Китае о ней до сих пор знают мало. Отдавая должное Чжэн Тиу, ничуть не умаляя его вклад в китайское хлебниковедение, автор сетует на то, что в Поднебесной еще мало хороших переводов русского поэта и основанных на них лингвистических и литературоведческих исследований. Переводы, настаивает он, как и изучение творчества Хлебникова, должны привлечь китайских читателей к нему, сформировать стойкий куль-

⁶ Родился в городе Шаоян провинции Хунань (1962). Доктор филологии, профессор, научный руководитель докторантуры факультета литературы Тяньцзиньского педагогического университета, директор Китайской ассоциации преподавания и исследований иностранной литературы, вице-президент и генеральный секретарь Хунаньского общества сравнительного литературоведения и мировой словесности. Автор книги «Поэтическая эстетика Тютчева» (2009) и др. Его перу принадлежат переводы на китайский язык русской прозы («Преступление и наказание» Ф. М. Достоевского, «Детство Никита» А. Н. Толстого), переводил он и русскую лирику.

турно детерминированный интерес к русской лирике вообще.

Кроме статей и заметок о Хлебникове, китайские литературоведы обращаются – в связи с творчеством поэта – к жанру энциклопедической справки. Образцом такой справки может стать работа Шао Сюйпина, помещенная в журнале «Литература о драматургии» («戏剧文学») за 2017 г. [17]. Хотя назвать ее энциклопедической в точном смысле слова нельзя (она краткая, но не информативная, и эта неполнота в изложении биографического и творческого материала вызвана тем, что текст Шао Сюйпина был опубликован в журнале, посвященном театральному искусству, поэтому задача состояла в том, чтобы сделать акцент на драматических сочинениях Хлебникова), тем не менее какое-то, пусть поверхностное, представление о творчестве Хлебникова она дает. Автор указывает на то, что Хлебников – центральная фигура русского футуризма, учился в Казани, создавал новые слова, обогащая лексический фонд русской литературной речи, писал драмы, в которых находили отражение некоторые важные идеи поэта (проект будущего; математические выкладки, необходимые для осмысления исторического процесса; сочетаемость звука и цвета).

Из недавних работ китайских хлебниковедов, пожалуй, можно упомянуть многостраничную статью Ван Шуфу о русском авангардистском театре, изданную во втором выпуске журнала «Изучение иностранной литературы» («外国文学研究») за 2020 г. [18]. Автор в ней размышляет о футуристической драме как явлении русской культуры начала XX в. Мастером этой жанрово-стилевой формы признается Хлебников, который, с одной стороны, использовал в произведениях языковые эксперименты, а с другой – вводил новые представления о времени, содержащие «следы ницшеанской философии»⁷ [Там же, с. 97, 105]. В статье

перечисляются пьесы Хлебникова: «Снежимочка» (1908), «Чертик» (1909), «Маркиза Дзэс» (1909–1911), «Аспарух» (1911), «Госпожа Ленин» (1909–1912), «Мирсконца» (1912), «Ошибка смерти» (1915) и др. Автор сравнивает их как по объему написанного, так и по аспектам внутреннего мира, касаясь вопросов сюжетологии и рассматривая действующих лиц с точки зрения тех символических значений, которые они несли в структуре пьес. Тема драм Хлебникова – время и история, поэтому, заключает автор, они проникнуты «мессианским духом». В театральной картине мира Хлебникова, уверяет Ван Шуфу, «общество будущего» наполнено индивидуалистическими страстями и мистическим воображением с утопическими красками; «общество будущего» – это либо мир, побеждающий смерть, мир, полный красоты и искусства, либо таинственное пространство, где «бушует» угрюмое, темное сознание. Хлебников именуется Ван Шуфу «радикальной фигурой» литературного процесса рубежной эпохи, ибо, как и прочие футуристы, он призывал преодолеть классическое наследие (они – Хлебников, Маяковский, Бурлюк, Крученых – придерживались нигилистического и анархического отношения к социальной истории и культурной системе прошлых лет). Вместе с тем его вклад в литературу, в том числе драму и театр, несмотря на экстравагантную позицию, ощутимо велик. Хлебников был связан с революционным проектом и политической практикой России своего времени, уличным искусством и бытовым поведением на площадях. Все это составляет неотъемлемую часть театральных принципов, о которых надо помнить при знакомстве с пьесами Хлебникова и Маяковского.

Что касается художественных переводов Хлебникова на китайский язык, то, начиная с 1991 г., они выходили в свет в различных видах: журнальной публикации (как подборка переводных текстов), антологии (среди иных переводов поэтов Серебряного века), авторских сборников.

Вот составленные нами в наиболее упорядоченной форме некоторые издания, в которых переводы из Хлебникова печатались (по количественному параметру их значительно больше, чем мы указали): [19–21].

К сегодняшнему дню на китайский язык были переведены такие хлебниковские стихотворения, как «Кузнечик», «Русь, ты вся поцелуй на морозе...», «Когда умирают кони – дышат...», «Мне мало надо...», «Бобэоби пелись губы...»,

⁷ Этот тезис конкретизируется Ван Шуфу следующим образом (в нашем вольном пересказе). Как представитель западной мысли на рубеже XIX и XX вв., Фридрих Ницше взял на вооружение философию сверхчеловека и его волю к власти, пропагандировал ее, идеологически апеллируя к ограничениям научной рациональности, отстаивая индивидуалистические идеалы и выступая за свободу от любых моральных запретов. Этот призыв наследует лозунги эпохи европейского Ренессанса и модернизма XX в., которые осуществили процесс трансформации западноевропейской философской мысли от научного рационализма к гуманистической иррациональности. В значительной мере такого рода призыв совпал с вопросом о культурном движении России на рубеже двух столетий, а он, в свою очередь, был пронизан утопическим

духом русской революции начала XX в. и романтическими тенденциями эпохи, затрагивая ключевые (традиционные) взгляды российской интеллигенции.

«О, если б Азия сушила волосами...», «И вечер темец...», «Заклятие смехом», «Ночь в Галиции», «Свобода приходит нагая...», «Журавль», поэмы «Зверинец», «Зангези» и т.д.

О стратегии переводов Хлебникова можно говорить отдельно: это сложная, но интересная тема. Ограничимся кратким анализом одного китайского перевода, сделанного Чжэн Тиу. Свои принципы (переводческое кредо) он изложил в статье на русском языке (см.: [22]). К ним Чжэн Тиу относит: 1) важность сохранения формы (стихи необходимо переводить стихами); 2) переведенный текст по художественным критериям должен соответствовать времени создания; 3) идеального перевода нет и не может быть: всякий поэтический перевод имеет и недостатки, и преимущества, как слабые, так и сильные стороны. Китайская литературная традиция знает два «полюсных» подхода, их можно уложить в следующую емкую, если не сказать изящную, формулу: «новые стихи легко писать, но нелегко совершенствовать, старые стихи легко совершенствовать, но нелегко писать» [Там же, с. 159]. Этот тезис справедлив и для переводческого искусства. Один из подходов предполагает, что если иноязычный текст переводить в манере старых стихов, привычных китайскому читателю, «одомашненно», то получится красиво и музыкально (свойства поэзии, глубоко ценимые китайцами), однако такой перевод читательская аудитория будет воспринимать в качестве подражания древним китайским мастерам (иностранный «лоск» останется незамеченным). Другой целиком ориентируется на форму и содержание оригинала, но в китайской передаче он станет ощущаться как неестественный: нарушается канон восточного восприятия, насчитывающий не одно столетие. Основополагающая цель переводчика состоит в том, чтобы аккуратно пройти между Сциллой и Харибдой, найти тонкую «диалектическую» середину: лишь в таком случае перевод, соответствуя национальным эстетическим традициям, будет отражать подлинник как нечто определенно «чужое», но вместе с тем обогащающее культуру, которая его воспринимает. Это трудно и ответственно...

Возьмем стихотворение Хлебникова «Кузничик» (1908–1909) и его китайский перевод – художественный и дословный:

1. Крылышка золотописьмом
2. Тончайших жил,
3. Кузничик в кузов пуза уложил
4. Прибрежных много трав и вер.
5. «Пинь, пинь, пинь!» – тарарахнул зинзивер.
6. О, лебедиво!
7. О, озари! [5, т. I].

蚂蚱

Mazha

(Саранча, кузничик)

1. 蚂蚱伸翅膀, 用细细的肌腱
Mazha zhen chi, yong xixi de jijian
(Саранча / кузничик колеблет крылья, использует тонкие жилки)
2. 铸就一篇金字华章,
Zhujiu yipian jinzi huazhang,
(Кует одно золотописьменное произведение)
3. 将丰富的濒水植物食谱
Jiang fengfude pinshui zhiwu shipu
(Кладет список красивых редких растений)
4. 塞进了肚子的箩筐。
Saijinle duzide luokuang.
(В корзину живота)
5. “啾啾 啾啾 啾啾” — 扑棱棱 山雀出场。
Jiujiu, jiujiu, jiujiu — Pulengleng, shanque chuchang.
(Междометия для выражения звуков саранчи / кузничика – синица появилась)
6. 啊 天鵝惊艳!
A, tian'e jingyan!
(О, лебедь – изумительная прелесть!)
7. 啊 辉煌灵光!
A, huiyao lingguang!
(О, возник духовный / вдохновительный свет!)

[19, с. 62].

Как видим, перевод Чжэн Тиу точен. Его текст, как и оригинал, включает 7 строк. Прослеживается рифма: в подлиннике рифмуются 2–3 («жил – уложил»), 4–5 («вер – зинзивер») строки, в переводе – все строки, кроме 3-ей. Перевод выглядит как одно гармоничное целое; он мелодичен, коррелируя с китайской поэтической культурой. Одновременно он воплощает и «чужое»: самое непростое у Хлебникова – русские неологизмы – переведены на китайский разъяснительно. Лексему «лебедиво» Чжэн Тиу разделяет на два слова, что четко соотносится с ее русской рецепцией («дивно, как лебедь», «как лебедь, прелестно»; лебедь – русский фольклорный образ, символ женственности, грации, красоты, верности в браке, целомудрия; примечательно, что в китайской культуре лебедь – знак божественной любви и высокой мечты, с ним ассоциируется образ неба и солнца; переводчик мог бы подыскать и включить образный эквивалент русскому «лебедю» с учетом семантического контекста хлебниковского стихотворения, выражающего чувство радости, удивления, счастья от открывшейся картины, допустим, ласточку – символ весны и ожиданий в китайском культурном мышлении; но это было бы вольностью, тем более что «лебедь» в Китае имеет если не те же значения, что в русской культуре, то вполне аналогичные, достаточно схожие, чтобы оставить это слово, не изымать его; перед нами комплексный, многогранный знак, в котором совпадают

периферийные оттенки смысла). В лексеме «озари» переводчик выделяет значение «света», а не «лучезарности», причем этот «свет» провоцирует состояние вдохновения, душевного подъема. Лексема «золотописьмом» истолковано как «золотое письмо» / букв. «золотое письменное сочинение» (кузнецик в полете раскрыл крылья с прожилками, их движения напоминают очертания букв в воздухе на фоне светящегося солнца).

Перевод Чжэн Тиу интерпретационный. Так, слово «зинзивер» он перевел как «синица» (лат. *parus major*), не воспользовавшись приемом транслитерации (по причине не ясного для китайского читателя смысла этого слова) и примечанием за пределами основного текста (о «зинзивере» см.: [23]). Звукоподражание «пинь» переводчик отнес к «главному герою» – кузнецнику; грубоватое хлебниковское словосочетание «кузов луза» он смягчил – «корзина живота», а «травы и веры» превратил в список растений для поедания (слово «вер» осталось непереведенным, если не считать, что косвенно, по умолчанию оно «входит» в состав тех растений, которые относятся к категории редких, исчезающих).

Разбор можно было бы продолжить, но следует понять: несмотря на вариативный характер некоторых локусов текста, в целом главное о Хлебникове переводчику выразить удалось; его произведение органично вписывается в китайский классический канон, оставаясь на положении «чужого», «не-своего» (фигурально: два полюса сошлись на одной дороге).

В заключение скажем, что проблема восприятия Хлебникова в Китае требует серьезного филологического осмысления. Одной статьей исчерпать ее невозможно. Еще предстоит составить полную библиографию переводов Хлебникова (не только его, но и других поэтов Серебряного века) на китайский язык; осветить стратегию китайских переводчиков Хлебникова в сравнительном и сопоставительном аспектах (изучая разные переводы одного и то же произведения, исследуя характер отбора лирического материала для перевода); рассмотреть те китайские подходы к пониманию хлебниковского слова, которые обладают оригинальностью интерпретации, а не повторяют механически, из работы в работу, концепции, которые давно стали в русском академическом литературоведении тривиальным местом. Стоит помнить и о том, что Хлебникова не всегда переводили с русского оригинала; были случаи, когда китайские авторы, не владея русским языком, обращались к английским переводам поэта (см.: [20]). В не меньшей степени эти «перепереводы» нуждаются в анализе, чтобы была видна картина трансформации подлинника при

переходе от одной семантической единицы к другой с учетом национально-культурного контекста. Пренебрегать ими нельзя! Распространен взгляд, по которому вторичные переводы (переводы, сделанные со вторых рук) занимают в художественной системе периферийное место. Это правомерное утверждение. Однако само по себе оно не означает, что такой феномен изначально «второсортен» и «низкопробен». Как научный факт он любопытен; осмысление механизма наложения эстетических систем от языка к языку, от стиля к стилю, от переводчика к переводчику позволит открыть механику конвергенции и дивергенции поэтических значений.

Художественный гений Хлебникова, бесспорно, заслуживает совместного, дружественного российско-китайского внимания.

Список источников

1. Торопыцын И. Астраханские юртовские татары в годы Разинского восстания // Гасырлар авазы – Эхо веков. 2016. № 1/2. С. 27–40.
2. Зайцев И. В. Агрыжанские татары: к истории индийской колонии в Астрахани // В Индию духа...: сборник статей, посвященный 70-летию Ростислава Борисовича Рыбакова. М.: Восточная литература, 2008. С. 164–171.
3. Лакоба С. З. Из века в век: историко-культурные очерки. Сухум: Изд-во АБИГИ, 2022. 416 с.
4. Самородова О. С. Поэт на Кавказе. URL: <http://hlebnikov.lit-info.ru/hlebnikov/vospominaniya/samorodova.htm?ysclid=lp9xu2o1ks335989053> (дата обращения: 15.10.2023).
5. Хлебников В. Полное собрание сочинений: в 6 т. М.: ИМЛИ РАН, 2002. URL: <https://traumlibrary.ru/page/hlebnikov.html> (дата обращения: 24.10.2023).
6. 郑体武译, 赫列勃尼科夫诗选 (五首). 外国文艺, 1991 (01): 217–220. (Стихотворения Велимира Хлебникова / пер. с рус. Чжэн Тиу // Иностранная литература. 1991. № 1. С. 217–220).
7. Мандельштам О. Э. Сочинения: в 2 томах. Т. II: Проза. Переводы. М.: Художественная литература. 1990. 464 с.
8. 郑体武. 俄国未来派大师赫列勃尼科夫. 外国文学研究, 1991 (02): 28–34. (Чжэн Тиу. Мастер русского футуризма Велимир Хлебников // Исследование иностранной литературы. 1991. № 2. С. 28–34).
9. 赫列勃尼科夫再探 // 危机与复兴——白银时代俄国文学论稿, 郑体武著, 成都: 四川文艺出版社, 1996, 239–282. (Чжэн Тиу. Второе слово о творчестве Хлебникова // Чжэн Тиу. Кризис и возрождение: наброски о литературе русского серебряного века. Чэнду: Сичуаньское изд-во литературы и искусства, 1996. С. 239–282).
10. 赫列勃尼科夫初探 // 危机与复兴——白银时代俄国文学论稿, 郑体武著, 成都: 四川文艺出版社, 1996, 225–238. (Чжэн Тиу. Первое слово о творчестве Хлебникова // Чжэн Тиу. Кризис и возро-

ждение: наброски о литературе русского серебряного века. Чэнду: Сичуанское изд-во литературы и искусства, 1996. С. 225–238).

11. 赫列勃尼科夫的创作

俄国现代主义诗歌, 郑体武著, 上海: 上海外语教育出版社, 2001, 398–440. (Чжэн Тиу. Стихотворчество Хлебникова // Чжэн Тиу. Поэзия русского модернизма. Шанхай: Шанхайское изд-во изучения иностранных языков, 2001. С. 398–440).

12. 郑体武. 赫列勃尼科夫的语言实验. 世界文学,

2022 (02): 276–287. (Чжэн Тиу. Языковой эксперимент Велимира Хлебникова // Всемирная литература. 2022. № 2. С. 276–287).

13. 韦里米尔·赫列勃尼科夫

二十世纪俄语诗史, 刘文飞著, 北京: 社会科学文献出版社, 1996, 70–80. (Лю Вэньфэй. Велимир Хлебников // Лю Вэньфэй. Поэтическая история русского языка XX века. Пекин: Изд-во Научной академии (Китай), 1996. С. 70–80).

14. 赫列勃尼科夫的诗歌

俄国白银时代文学概观, 李辉凡著, 北京: 中国社会科学出版社, 2001, 520–531. (Ли Хуэйфань. Поэзия Хлебникова // Ли Хуэйфань. Общий очерк литературы русского серебряного века. Пекин: Изд-во «Китайская общественная наука», 2001. С. 520–531).

15. 创造文化的新神话——

赫列勃尼科夫的早期诗歌 // 俄国白银时代现代主义诗歌研究, 曾思艺著, 长沙: 湖南人民出版社, 2004, 440–460. (Цзэн Сийи. Создание нового мифа: раннее стихотворчество Хлебникова // Цзэн Сийи. Исследование поэзии модернизма русского серебряного века. Чанша: Изд-во провинции Хунань, 2004. С. 440–460).

16. 创造文化的新神话——

赫列勃尼科夫的早期诗歌 // 俄国未来派、意象派诗歌研究, 曾思艺著, 北京: 光明日报出版社, 2018, 67–87. (Цзэн Сийи. Создание нового мифа: раннее стихотворчество Хлебникова // Цзэн Сийи. Исследование русского футуризма и имажинизма. Пекин: Изд-во Гуанмин (Ежедневная пресса Гуанмин), 2018. С. 67–87).

17. 邵雪萍. 俄国诗人、剧作家维克托·瓦弗拉基米罗维奇·赫列勃尼科夫. 戏剧文学, 2017 (11): 2. (Шяо Сюйпин. Русский поэт и драматург Виктор Владимирович Хлебников // Литература о драматургии. 2017. № 2. С. 2).

18. 王树福. 话语实验与乌托邦想象: 白银时代未来主义剧作的先锋性. 外国文学研究, 2020 (06): 95–108. (Ван Шуфу. Дискурсивные эксперименты и утопическое воображение: авангард футуристического театра серебряного века // Изучение иностранной литературы. 2020. № 2. С. 95–108).

19. (俄) 维利米尔·赫列勃尼科夫, 郑体武, 译. 赫列勃尼科夫诗选. 上海: 上海外语教育出版社, 2022, 521页 (Собрание стихотворений Велимира Хлебникова / пер. с рус. Чжэн Тиу. Шанхай: Шанхайское изд-во изучения иностранных языков, 2022. 521 с.).

20. 迟来的旅行者, 凌越, 梁嘉莹译, 北京: 人民文学出版社, 2019, 376页. (Запоздалый путник: собрание сочинений Велимира Хлебникова / пер. с англ. Лин Юэ и Лян Цзаин. Пекин: Изд-во «Народная литература», 2019. 379 с.).

21. 凌越、梁嘉莹译. 赫列勃尼科夫诗选. 诗歌月刊, 2019 (01): 66–69. (Стихотворения Велимира Хлебникова / пер. с рус. Лин Юэ и Лян Цзаин // Ежемесячный журнал поэзии. 2019. № 1. С. 66–69).

22. Чжэн Тиу. Как мы в Китае переводим стихи: стихотворный аспект / пер. Н. Сомкиной // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета. 2016. Серия 9: Филология. Востоковедение. Журналистика. Вып. 4. С. 142–161.

23. Ахадов Э. Зинзивер – тайна Велимира Хлебникова // Поэтоград. 2013. № 8 (59). URL: <https://reading-hall.ru/publication.php?id=5933/> (дата обращения: 25.12.2023).

References

1. Toropitsin, I. (2016). *Astrakhanskies tatory v gody Razinskogo vosstanaya* [Astrakhan Yurt Tatars during the Razin Uprising]. *Gasyrlar avazy – Ekho vekov*. No 1/2, pp. 27–40. (In Russian)

2. Zaitsev, I. V. (2008). *Agryzhanskies tatory: k istorii indiiskoi kolonizatsii v Astrakhani* [Agrizhan Tatars: On the History of the Indian Colony in Astrakhan]. *V Indiyu dukha...: sbornik statei, posv'aschennyi 70-letiyu Rostislava Borisovicha Rybakova*. Moscow, Vostochnaya literatura, pp. 164–171. (In Russian)

3. Lakoba, S. Z. (2022). *Iz veka v vek: istoriko-kul'turnye ocherki* [From Century to Century: Historical and Cultural Essays]. 416 p. Sukhum, izd-vo AbIGI. (In Russian)

4. Samorodova, O. S. *Poet na Kavkaze* [The Poet in the Caucasus]. URL: <http://hlebnikov.litinfo.ru/hlebnikov/vospominaniya/samorodova.htm?ysclid=lp9xu2o1ks335989053> (accessed: 15.10.2023). (In Russian)

5. Khlebnikov, V. (2002). *Polnoye sobranie sochinenii: v 6 tomakh* [The Complete Works: In 6 Volumes]. Moscow, IMLI RAN. URL: <https://traumlibrary.ru/page/hlebnikov.html> (accessed: 24.10.2023). (In Russian)

6. *Stikhotvoreniya Velimira Khlebnikova* (1991) [Poems by Velimir Khlebnikov]. Per. s rus. Zheng Tiwu. Inostrannaya literatura. No 1, pp. 217–220. (In Chinese)

7. Mandel'shtam, O. E. (1990). *Sochineniya: v 2 tomakh* [The Works: In 2 Volumes]. Vol. II: Proza. Perevody. 464 p. Moscow, Khudizhestvennaya literatura. (In Russian)

8. Zheng Tiwu. (1991). *Master russkogo futurizma Velimir Khlebnikov* [The Master-hand of Russian Futurism Velimir Khlebnikov]. *Issledovanie inostrannoi literatury*. No 1, pp. 28–34. (In Chinese)

9. Zheng Tiwu. (1996). *Vtoroe slovo o tvorchestve Khlebnikova* [The Second Word about Khlebnikov's Work]. Zheng Tiwu. *Krizis i vozrozhdenie: nabroski o literature russkogo serebr'anogo veka*. Pp. 239–282. Chendu, Sichuan'skoe izd-vo literatury i iskusstva. (In Chinese)

10. Zheng Tiwu. (1996). *Pervoe slovo o tvorchestve Khlebnikova* [The First Word about Khlebnikov's Work]. Zheng Tiwu. *Krizis i vrozozhdenie: nabroski o literature russkogo serebr'anogo veka*. Pp. 225–238. Chendu, Sichuan'skoe izd-vo literatury i iskusstva. (In Chinese)
11. Zheng Tiwu. (2001). *Stikhotvorchestvo Khlebnikova* [Khlebnikov's Poetry]. Zheng Tiwu. *Poeziya russkogo modernizma*. Pp. 398–440. Shankhai, Shankhaiskoe izd-vo izucheniya inostrannykh yazykov. (In Chinese)
12. Zheng Tiwu. (2022). *Yazykovoi eksperiment Velimira Khlebnikova* [Velimir Khlebnikov's Language Experiment]. *Vsemirnaya literatura*. No. 2, pp. 276–287. (In Chinese)
13. Liu Venfei. (1996). *Velimir Khlebnikov* [Velimir Khlebnikov]. Liu Venfei. *Poeticheskaya istoriya russkogo yazyka XX veka*. Pp. 70–80. Pekin, izd-vo Nauchnoi akademii (Kitai). (In Chinese)
14. Li Khueifan'. (2001). *Poeziya Khlebnikova* [Poetry of Khlebnikov]. Li Khueifan'. *Obzchii ocherk literatury russkogo serebr'anogo veka*. Pp. 520–531. Pekin, izd-vo "Kitaiskaya obzchestvennaya nauka. (In Chinese)
15. Czen Siji. (2004). *Sozdanie novogo mifa: rannee stikhotvorchestvo Khlebnikova* [The Creation of a New Myth: Khlebnikov's Early Poetry]. Czen Siji. *Issledovanie poezii modernizma russkogo serebr'anogo veka*. Pp. 440–460. Chansha, izd-vo provintsii Khunan. (In Chinese)
16. Czen Siji. (2018). *Sozdanie novogo mifa: rannee stikhotvorchestvo Khlebnikova* [The Creation of a New Myth: Khlebnikov's Early Poetry]. Czen Siji. *Issledovaniye russkogo futurizma i imazhinizma*. Pp. 67–87. Pekin, izd-vo Guanmin. (In Chinese)
17. Shao S'uipin. (2017). *Russkii poet i dramaturg Viktor Vladimirovich Khlebnikov* [Russian Poet and Playwright Viktor Vladimirovich Khlebnikov]. *Literatura o dramaturgii*. No 2, p. 2. (In Chinese)
18. Van Shufu. (2020). *Diskursivnye eksperimenty i utopicheskoe voobrazhenie: avangard futuristicheskogo teatra serebr'anogo veka* [Discursive Experiments and Utopian Imagination: The Avant-garde of the Futuristic Theater in the Silver Age]. *Izuchenie inostrannoi literatury*. No 2, pp. 95–108. (In Chinese)
19. *Sobraniye stikhotvorenii Velimira Khlebnikova* (2022) [Collection of Poems by Velimir Khlebnikov]. Per. Zheng Tiwu. 521 p. Shankhai, Shankhaiskoe izd-vo izucheniya inostrannykh yazykhov. (In Chinese)
20. *Zapozdalyi putnik: sobranie sochinenii Velimira Khlebnikova* (2019) [The Late Traveler: The Collected Works of Velimir Khlebnikov]. Per. s angl. Lin Yue i L'an Tczain. 379 p. Pekin, izd-vo "Narodnaya literatura". (In Chinese)
21. *Stikhotvoreniya Velimira Khlebnikova* (2019) [Poems by Velimir Khlebnikov]. Per. s rus. Lin Yue i L'an Tczain. *Ezhemes'achnyi zhurnal poezii*. No 1, pp. 66–69. (In Chinese)
22. Zheng Tiwu. (2016). *Kak my v Kitae perevodim stikhi: stikhotvornyi aspekt* [How Do We Translate Poems in China: The Poetic Aspect]. Per. N. Somkinoi. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 9: Filologiya. Vostokovedenie. Zhurnalistika*. Vyp. 4, pp. 142–161. (In Russian)
23. Akhadov, E. (2013). *Zinziver – taina Velimira Khlebnikova* [Zinziver – the Secret of Velimir Khlebnikov]. *Poetograd*. No. 8 (59). URL: <https://reading-hall.ru/publication.php?id=5933/> (accessed: 25.12.2023). (In Russian)

The article was submitted on 15.01.2024

Поступила в редакцию 15.01.2024

Ло Юйцин,
аспирант,
Институт России, Восточной Европы
и Центральной Азии,
Шанхайский университет иностранных
языков,
201620, Китай, Шанхай,
Вэнсян, 1550.
0204101632@shisu.edu.cn

Бекметов Ринат Ферганович,
доктор филологических наук,
профессор,
руководитель Центра по изучению наследия
Льва Толстого,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
bekmetov@list.ru

Luo Yuqing,
Ph.D. student,
School of Russian and Eurasian Studies,
Shanghai University of Foreign Studies,
1550 Wenxiang Str.,
Shanghai, 201620, China.
0204101632@shisu.edu.cn

Bekmetov Rinat Ferganovich,
Doctor of Philology,
Professor,
Head of the Leo Tolstoy's Heritage Studies
Center,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
bekmetov@list.ru

УДК 372.881.161.1

DOI: 10.26907/2782-4756-2024-75-1-124-130

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ С УЧЕТОМ ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ

© Анна Бренчугина-Романова, Лариса Денисова

PERSONALIZED EDUCATION: FEATURES OF TRAINING FUTURE TEACHERS OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Anna Brenchugina-Romanova, Larisa Denisova

The authors of the article explore the issue of personalized learning for students of a pedagogical university in the course of transition of modern education to a qualitatively new level. In the conditions of the departure from the Bologna system, new tasks have been set for higher education, their implementation requires a significant update of the syllabuses of all academic disciplines by attracting modern approaches, methods and teaching aids, developing methodological recommendations for authorial courses in accordance with new requirements. The novelty of the proposed study lies in the fact that we propose to include elements of personalization in teaching disciplines of the methodological cycle at a pedagogical university (based on the development of soft skills). In this regard, the article considers the personalization of learning as a vector of the modern educational process; competence-based approach to learning at a new stage; the competence model of educational programs. The presented didactic material for conducting classes in the discipline "Methods of teaching the Russian language" was developed taking into account the personalization of education and is aimed at developing students' soft skills. The wide range of tasks that we offer will undoubtedly require additional knowledge and a large amount of independent work on the part of the students, which, in turn, will allow individualizing education for students with different levels of training and help them build their own educational trajectory.

Keywords: competency-based model of educational programs, personalized learning, Russian language teaching methodology tasks, criteria for evaluating learning outcomes, soft skills

Авторы статьи исследуют проблему персонализированного обучения студентов педагогического вуза в условиях перехода современного образования на качественно новый уровень. В условиях отхода от Болонской системы перед высшим образованием поставлены новые задачи, реализация которых требует существенного обновления рабочих программ всех учебных дисциплин за счет привлечения современных подходов, методов и учебно-методических пособий, разработки методических рекомендаций для авторских курсов в соответствии с новыми требованиями. Новизна предлагаемого исследования заключается в том, что авторы предлагают включить элементы персонализации в обучение дисциплинам методического цикла в педагогическом вузе (на примере развития гибких навыков). В связи с этим в статье рассматривается персонализация обучения как вектор современного образовательного процесса; компетентностный подход к обучению на новом этапе; анализируется компетентностная модель образовательных программ. Представленный дидактический материал для проведения занятий по дисциплине «Методика преподавания русского языка» разработан с учетом персонализации образования и направлен на развитие гибких навыков у студентов. Широкий спектр предлагаемых заданий, несомненно, потребует от обучающихся дополнительных знаний и большого объема самостоятельной работы, что, в свою очередь, позволит индивидуализировать обучение для студентов с разным уровнем подготовки и поможет им построить собственную образовательную траекторию.

Ключевые слова: компетентностная модель образовательных программ, персонализированное обучение, задание по методике обучения русскому языку, критерии оценивания результатов обучения, гибкие навыки

Для цитирования: Бренчугина-Романова А., Денисова Л. Особенности подготовки будущих учителей русского языка в педагогическом вузе с учетом персонализации обучения // Филология и культура. Philology and Culture. 2024. № 1 (75). С. 124–130. DOI: 10.26907/2782-4756-2024-75-1-124-130.

В сентябре 2022 года вступил в силу важный для высшей школы РФ документ «Ядро высшего педагогического образования» (далее – Программа) [1], регулирующий деятельность вузов в условиях ухода от Болонской системы.

Логично, что внедрение в практику нормативного документа такого уровня ставит перед всеми участниками образовательного процесса новые задачи, связанные с организацией процесса обучения как в плане управления, так и в методическом плане. С одной стороны, в документе сказано о единых для вузов РФ примерных программах дисциплин и унифицированных методических рекомендациях к этим программам, что в целом облегчит планирование учебного процесса и даст возможность взаимозаменяемости преподавателей (как это происходит в школе). С другой стороны, унификация образования не может не отразиться на разнообразии подходов к обучению, что, на наш взгляд, потребует от преподавателей либо уменьшения объёма содержания ряда дисциплин, либо его увеличения – расширения – в соответствии с академическими часами. Такая работа уже началась во многих вузах страны, в том числе – в МПГУ, где во время перехода на Болонскую систему двухпрофильный пятилетний бакалавриат, по словам ректора А. В. Лубкова, «удалось сохранить» [2].

Однако реализация намеченных в Программе задач требует значительного обновления рабочих программ всех учебных дисциплин за счёт привлечения современных подходов, методов и средств обучения, разработки методических рекомендаций к авторским курсам в соответствии с новыми требованиями. Так, например, в рамках компетентностной модели образовательных программ подготовки педагога в документе разработаны индикаторы универсальных компетенций (УК) [3], среди которых:

- способность к эффективному речевому взаимодействию и др. (УК-3.2.);
- владение нормами русского литературного языка в условиях устной и письменной коммуникации и др. (УК-4.1.);
- умение оценивать личностные ресурсы для достижения целей по саморазвитию и образованию и др. (УК-6.1);
- способность самостоятельно проектировать индивидуальные маршруты освоения программ учебных предметов, курсов, дисциплин

(модулей) с учётом собственных образовательных интересов и потребностей и др. (ОПК-2.2.).

Одним из наиболее перспективных направлений развития образования на современном этапе является, на наш взгляд, персонализированное обучение [4], [5], [6], [7], [8].

Исследователи по-разному определяют понятие «персонализация образования», выделяя важнейшие её стороны. Так, характеризуя систему образования с точки зрения философии и культурологии, М. Б. Есаулова пишет, что гуманизация и гуманитаризация общества указывают на необходимость обоснования методов персонализированного обучения, способствующих раскрытию личности обучающихся с помощью способов, направленных на развитие самопонимания, самооценки и самопрогнозирования [9, с. 7]. Акцентируя внимание на том, что инновационные процессы в образовании диктуют необходимость уточнить и расширить понятия индивидуализация, дифференциация и др., предполагающие ориентированность учебного процесса на внутреннюю активность и самостоятельность в деятельности обучающегося, М. Б. Есаулова объясняет появление термина *персонификация обучения* потребностью эксплицировать особенности процесса образования [Там же, с. 5].

В. А. Стародубцев отмечает, что персонализация – это обязательное условие для развития личности обучающегося и его профессионального самоопределения, поэтому особая роль в этом процессе принадлежит не только образовательному пространству, но и персональной учебной среде [10, с. 145].

По мнению ученых М. А. и А. А. Сафоновых [11, с. 5], персонализированный подход в обучении в первую очередь связан с личностью обучающегося, учётом его интересов, персонального опыта и должен включать в себя посильный темп и способы освоения знаний, самостоятельную работу и направленность на будущую специализацию студента.

Н. В. Савина подчёркивает, что именно обучающийся самостоятельно выбирает, строит и реализует свой образовательный маршрут, поскольку именно ему принадлежит ведущая роль в персонализации [12, с. 84].

В этой связи Д. С. Ермаков делает акцент на возможность «привязать» все задания учебного модуля «к одному или нескольким элементам цели» для построения и реализации индивиду-

ального маршрута («трека») каждым обучающимся [13, с. 6].

Новизна предлагаемого исследования заключается в том, что авторы предлагают включить элементы персонализации в обучение дисциплинам методического цикла в педагогическом вузе (на примере развития гибких навыков), что позволяет обучающимся более эффективно овладеть базовыми умениями. В Московском педагогическом государственном университете (МПГУ) в институте филологии студентами изучается дисциплина «Методика обучения русскому языку» (МОРЯ) на протяжении 5 семестров 2-4 курсов. В рабочей программе дисциплины записано, что «целью освоения дисциплины МОРЯ является формирование готовности студентов к использованию фундаментальных лингвометодических знаний и профессиональных умений, сформированных в ходе изучения дисциплины в профессиональной деятельности, а также формирование творческого потенциала личности учителя-лингвиста» [14]. Эта дисциплина предполагает строить обучение с учетом особенностей владения обучающимися русским языком как родным, неродным (в рамках образовательных проектов) и иностранным, но в целом, не акцентируя особого внимания на специализации. Большинство обучающихся ко времени изучения цикла методических дисциплин уже определились или находятся в процессе определения с будущей специализацией, и именно персонализация обучения во многом поможет им в таком выборе.

Все предлагаемые задания способствуют развитию «мягких» (гибких) навыков у студентов, о которых пишет в своей статье Д. С. Ермаков. Гибкие навыки (soft skills) – это универсальные навыки, которые позволяют выпускникам вузов в дальнейшем качественно применять на практике полученные знания (hard skills), лучше ориентироваться в быстроизменяющейся среде современного рынка труда [15].

В процессе выполнения учебных задач разного уровня, начиная от упражнений, игр, а затем в работе над лепбукингом, кейсами, проектами, различными исследованиями и пр., формируются гибкие навыки обучающихся по принципу «soft через hard». Формы учебных заданий также разнообразны: текстовая, графическая, мультимедийная и т. п. [16].

Задания по развитию гибких навыков у студентов могут выполняться индивидуально, в парах, в группе. Это могут быть различные кейсовые задания; подготовка и защита проекта с презентацией; моделирование и сопоставление фрагментов уроков русского языка; создание

лэпбука (как в книжном, так и в интерактивном варианте) по различным вопросам, требующим аналитического подхода, например, при сопоставлении учебной литературы по русскому языку. Задания могут представлять собой различные мини-исследования, учитывающие специфику обучения русскому языку (в том числе – инофонов и иностранцев) при изучении того или иного раздела грамматики, и многое другое. В рамках подготовки к педагогической практике задания могут выполняться в виде моделирования и проектирования уроков русского языка с учетом специфики различных учебных заведений. Широкий спектр предлагаемых заданий, несомненно, потребует от обучающихся дополнительных знаний и большого объема самостоятельной работы, что, в свою очередь, позволит индивидуализировать обучение для студентов с разным уровнем подготовки и поможет им построить собственную образовательную траекторию.

Подобного рода задания помогают обучающимся не только развивать собственные *гибкие навыки*, основанные на фундаментальных знаниях, но и выстроить собственный *гибкий курс*, направленный на будущую специализацию, в рамках изучения дисциплины «Методика обучения русскому языку».

Приведем пример одного из таких заданий, построенных с учетом персонализации обучения. Особенностью задания являются:

- чёткая формулировка (*что сделать*);
- указание на источники: какой материал необходимо использовать (*найти самостоятельно*);
- указание на способы действий (например, *классифицируйте*);
- рекомендации к оформлению результата (например, *таблица*);
- указание на сроки выполнения задания.

Задание

1. Прочитайте перечисленные термины и понятия; классифицируйте их в соответствии со спецификой обучения русскому языку как родному / неродному / иностранному; заполните примерами таблицу (см. Таб. 1):

- *метапредметность в обучении*
- *проблемное обучение*
- *личностно-ориентированная модель образования*
- *развивающее обучение*
- *лингвострановедение*
- *контрастивная лингвистика*
- *тексториентированный и текстоцентричный подходы*

- принцип коммуникативности и функциональности
- принцип ситуативности
- непрямой метод
- прецедентный текст
- адаптированный текст
- притекстовые упражнения
- невербальный язык
- репродуктивное говорение
- монолог
- учебное двуязычие
- школьник-инофон
- интерференция
- аккультурация
- опора на родной язык.

Таблица 1

Термины и понятия

Дисциплина	Термины и понятия	Учебно-методическая литература по русскому языку
1. Методика обучения русскому (родному) языку		
2. Методика обучения русскому (неродному) языку		
3. Методика обучения русскому (иностранному) языку		

2. Самостоятельно ознакомьтесь с учебниками по русскому языку и учебно-методической литературой по МОРЯ, РКИ и др. (в соответствии со страной проживания обучающегося – например, Узбекистан, Китай и др.). Заполните соответствующие графы в таблице библиографическим описанием учебников и учебно-методических пособий.

3. Выполненное задание представьте в виде письменного сообщения с обоснованием вашей точки зрения на предложенную классификацию.

4. Задание необходимо представить для проверки преподавателю до ____ (сроки выполнения).

Проверка задания по усмотрению преподавателя может также осуществляться в системе Moodle [17], [18] и на цифровых платформах [19], [20] с типовыми шаблонами для вопросов с автопроверкой [21]. В этом случае пункт 4 Задания потребует уточняющей корректировки.

Что касается критериев оценивания, мы в своей практике опираемся на уровни качества, предложенные Д. С. Ермаковым [13, с. 28] (см. Табл. 2).

Таблица 2

Критерии оценивания			
КРИТЕРИИ	УРОВНИ КАЧЕСТВА		
	БАЗОВЫЙ	ЖЕЛАТЕЛЬНЫЙ	ИДЕАЛЬНЫЙ
Содержание задания	Содержание основного задания четко связано с заявленной целью	В содержании задания или материалах к нему даны вертикальные и горизонтальные связи (базовое содержание — «пререквизиты»), содержание на следующем уровне глубины, связи с другими темами	Где уместно, задание интегрировано с новыми грамотностями: цифровой, экологической, финансовой и пр.
Описание задания	Указано что нужно сделать, где взять материалы, в каком виде представить результат	Задание сопровождается памяткой по осуществлению развиваемой мыслительной деятельности	В задании сделаны дополнительные ссылки к дополнительным модулям (по развитию универсальных компетентностей, углубленным, междисциплинарным)
Предлагаемая деятельность	Задание вовлекает учащихся в самостоятельное мышление, активную (не репродуктивную) деятельность	В процессе выполнения задания развиваются гибкие навыки	Задание может быть выполнено как на требуемом уровне, так и на более сложном
Продукт задания	Для продукта задания предусмотрена схема оценивания	Продукт задания необычен	Продукт связан с междисциплинарностью, реальной жизнью. Критерии качества интуитивно понятны

Мы считаем, что предложенные Д. С. Ермаковым критерии оценивания деятельности обучающихся универсальны и приемлемы в работе педагогов и студентов педагогического вуза.

Предложенная нами система работы позволяет использовать *индивидуальную траекторию развития обучающегося* в рамках реализации персонализации обучения, развивает *гибкие навыки* студента, позволяет ему выстроить собственный *гибкий курс*, направленный на будущую специализацию, и находится в русле деятельностного подхода к профессиональной подготовке будущих учителей русского языка.

Список источников

1. Письмо Минпросвещения России от 14.12.2021 N АЗ-1100/08 «О направлении информации» (вместе с «Методическими рекомендациями по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования»)). URL: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minprosveshchenija-rossii-ot-14122021-n-az-110008-o-napravlenii/> (дата обращения: 01.06.2023)
2. Ректор МПГУ рассказал о программах подготовки учителей. URL: <https://na.ria.ru/20221031/mpgu-1828105111.html> (дата обращения: 01.06.2023)
3. Компетентностная модель образовательных программ подготовки педагога. URL: <https://e-esolog.ru/docs/Sv9BxwBHFi1ZG1WPv33SC/68> (дата обращения: 01.06.2023)
4. Бренчугина-Романова А. Н., Денисова Л. О. От интегрирования современных педагогических технологий – к персонализированному обучению: развитие гибких навыков обучающихся средствами русского языка // Методика сотрудничества в обучении русскому языку: материалы международной научно-практической конференции, г. Москва, 25–26 марта 2022 г. / науч. ред. А. Д. Дейкина, В. Д. Янченко ; сост. и ред. А. Д. Дейкина, В. Д. Янченко, О. Н. Левушкина, О. Е. Дроздова, А. Ю. Устинов, С. С. Фролкова [Электронное издание сетевого распространения]. Москва : Издательство МПГУ, 2022. С. 134–141.
5. Бурняшов Б. А. Персонализация как мировой тренд электронного обучения в учреждениях высшего образования // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 1. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26078> (дата обращения: 12.03.2022)
6. Грачев В. В. Персонализация образования в условиях глобального перехода к веб-стилю жизни // Экономика образования. 2012. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/personalizatsiya-obrazovaniya-v-usloviyah-globalnogoperehoda-k-veb-stilyu-zhizni> (дата обращения: 09.03.2022)
7. Каргина З. А. Индивидуализация, персонализация, персонификация – ведущие тренды развития образования в XXI веке: Обзор современных научных исследований // Наука и образование: Современные тренды. 2015. № 2(8). С. 172–187.
8. Загвязинский В. И. О социальной значимости и востребованности педагогических исследований // Образование и наука. 2015. № 8 (127). С. 4–19.
9. Персонификация высшего профессионально-педагогического образования: на пути к самоуправляемому обучению: монография / под ред. М. Б. Есауловой. СПб.: СПГУТД, 2010. 160 с.
10. Стародубцев В. А. Формирование персональной 4D образовательной среды // Наука. Информатизация. Технологии. Образование: Материалы XV международной научно-практической конференции, г. Екатеринбург, 28 февраля– 4 марта 2022 г. Екатеринбург: Издательство РГИИУ, 2022. С. 144–148.
11. Сафонова М. А., Сафонов А. А. Персонализация образования в России // Педагогика. 2020. № 11. С. 5–14.
12. Савина Н. В. Методологические основы персонализации образования // Наука о человеке: гуманитарные исследования. Раздел 2. Педагогические науки. 2020. Т. 14, № 4. С. 84–90.
13. Разработка учебного модуля в персонализированной модели образования: методическое пособие / под ред. Д. С. Ермакова; АНО «Платформа новой школы». М.: Издательство АНО «Платформа новой школы», 2019. 56 с.
14. Рабочая программа дисциплины «Методика обучения русскому языку» // МПГУ/ Главный портал МПГУ/ Рабочие программы учебных дисциплин. URL: <http://mpgu.su/ob-mpgu/struktura/faculties/institut-filologii-i-inostrannyih-yazykov/ob-institute/napravleniya-profil-dnevnoe-ochnoe-otdelenie/rabochie-programmy-uchebnyh-distiplin/> (дата обращения: 01.11.2023)
15. Ермаков Д. С. Персонализированная модель образования: развитие гибких навыков // Образовательная политика. URL: <https://edpolicy.ru/personalized-education> (дата обращения: 12.03.2022).
16. Амантай Ж. А., Ермаков Д. С. Исследования в области формирования «гибких» навыков у студентов вузов // Проблемы современного образования. 2022. № 3. С. 238–245.
17. Краузе П. Персонализация опыта обучения онлайн. URL: <https://vbudushee.ru/library/personalizatsiya-opyta-obucheniya-onlayn/> (дата обращения: 08.03.2022)
18. Moodle. URL: <https://moodle.com/> (дата обращения: 01.06.2023)
19. Архитектура цифровых платформ для защищённых ЦОД (часть 1). Общие подходы и используемые технологии: учебное пособие / В. А. Докучаев, С. В. Запольских, В. В. Маклачкова, В. М. Матросов, А. В. Шведов, О. В. Щербина / Под ред. д.т.н., проф. В. А. Докучаева; МТУСИ. М.: Издательство МТУСИ, 2021. 90 с.
20. Стародубцев В. А. Персонализация виртуальной образовательной среды // Педагогическое образование в России. 2015. № 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/personalizatsiya-virtualnoy-obrazovatelnoy-sredy> (дата обращения: 08.03.2022)

21. Создание онлайн-курсов: подборка конструкторов, которые позволяют это сделать. URL: <https://skillbox.ru/media/education/sozdanie-onlaynkursov-podborka-konstruktorov-kotorye-pozvolayut-eto-sdelat/> (дата обращения: 01.06.2023)

References

1. Pis'mo Minprosveshheniya Rossii ot 14.12.2021 N AZ-1100/08 "O napravlenii informatsii" (vmeste s "Metodicheskimi rekomendatsiyami po podgotovke kadrov po programmam pedagogicheskogo bakalavriata na osnove edinyx podkhodov k ix strukture i sodержaniyu ("Yadro vy'sshego pedagogicheskogo obrazovaniya")) [Letter of the Ministry of Education of Russia dated December 14, 2021 N AZ-1100/08 "On the direction of information" (together with "Methodological recommendations for training personnel in pedagogical bachelor's programs based on unified approaches to their structure and content ("Core of Higher Pedagogical Education"))]. URL: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minprosveshcheniya-rossii-ot-14122021-n-az-110008-o-napravlenii/> (accessed: 01.06.2023). (In Russian)
2. Rektor MPGU rasskazal o programmax podgotovki uchiteli [The Rector of Moscow State Pedagogical University spoke about teacher training programs]. URL: <https://na.ria.ru/20221031/mpgu-1828105111.html> (accessed: 01.06.2023). (In Russian)
3. Kompetentnostnaya model' obrazovatel'nyx programm podgotovki pedagoga [Competency-based Model of Educational Programs for Teacher Training]. URL: <https://e-ecolog.ru/docs/Sv9BxwBHF1ZG1WPv33SC/68> (accessed: 01.06.2023). (In Russian)
4. Brenchugina-Romanova, A. N., Denisova, L. O. (2022). Ot integrirovaniya sovremennykh pedagogicheskikh tekhnologii – k personalizirovannomu obucheniyu: razvitie gibkikh navy'kov obuchayushhikhsya sredstvami russkogo yazy'ka [From the Integration of Modern Pedagogical Technologies to Personalized Learning: Development of Students' Soft Skills by Means of the Russian Language]. Metodika sotrudnichestva v obuchenii russkomu yazy'ku: materialy mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, g. Moskva, 25–26 marta 2022 g. / nauch. red. A. D. Dejkina, V. D. Yanchenko; sost. i red. A. D. Dejkina, V. D. Yanchenko, O. N. Levushkina, O. E. Drozdova, A. Yu. Ustinov, S. S. Frolkova. 404 p. Pp. 134–141. Moscow, izdatel'stvo MPGU. (In Russian)
5. Burnyashov, B. A. (2017). Personalizatsiya kak mirovoi trend e'lektronnogo obucheniya v uchrezhdeniyakh vy'sshego obrazovaniya [Personalization as a Global Trend in E-learning in Higher Education Institutions]. Sovremenny'e problemy nauki i obrazovaniya. No. 1. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26078> (accessed: 12.03.2022). (In Russian)
6. Grachev, V. V. (2012). Personalizatsiya obrazovaniya v usloviyakh global'nogo perekhoda k veb-stilyu zhizni [Personalizing Education in the Context of a Global Transition to a Web-Based Lifestyle]. E'konomika obrazovaniya. No. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/personalizatsiya-obrazovaniya-v-usloviyah->

globalnogoperekhoda-k-veb-stilyu-zhizni (accessed: 09.03.2022). (In Russian)

7. Kargina, Z. A. (2015). Individualizatsiya, personalizatsiya, personifikatsiya – vedushhie trendy razvitiya obrazovaniya v XXI veke: Obzor sovremennykh nauchnykh issledovaniy [Individualization, Personalization, Personification – Leading Trends in the Development of Education in the 21st Century: Review of Modern Scientific Research]. Nauka i obrazovanie: Sovremennyye trendy. No. 2(8), pp. 172–187. (In Russian)
8. Zagvyazinskii, V. I. (2015). O sotsial'noi znachimosti i vostrebovannosti pedagogicheskikh issledovaniy [On the Social Significance and Demand for Pedagogical Research]. Obrazovanie i nauka. No. 8 (127), pp. 4–19. (In Russian)
9. Personifikatsiya vy'sshego professional'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya: na puti k samoupravlyаемому obucheniyu: monografiya (2010) [Personification of Higher Professional Pedagogical Education: On the Way to Self-Directed Learning: A Monograph]. Pod red. M. B. Esaulovoi. 160 p. St. Petersburg, SPGUTD. (In Russian)
10. Starodubtsev, V. A. (2022). Formirovanie personal'noi 4D obrazovatel'noi sredy [Developing a Personal 4D Educational Environment]. Nauka. Informatizatsiya. Tekhnologii. Obrazovanie: Materialy XV mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, g. Ekaterinburg, 28 fevralya - 4 marta 2022 g. Pp. 144–148. Ekaterinburg, izdatel'stvo RGIU. (In Russian)
11. Safonova, M. A., Safonov, A. A. (2020). Personalizatsiya obrazovaniya v Rossii [Personalization of Education in Russia]. Pedagogika. No. 11, pp. 5–14. (In Russian)
12. Savina, N. V. (2020). Metodologicheskie osnovy personalizatsii obrazovaniya [Methodological Foundations of Education Personalization]. Nauka o cheloveke: gumanitarnyye issledovaniya. Razdel 2. Pedagogicheskie nauki. T. 14, No. 4, pp. 84–90. (In Russian)
13. Razrabotka uchebnogo modulya v personalizirovannoy modeli obrazovaniya: metodicheskoe posobie (2019) [Developing a Training Module in a Personalized Education Model: A Methodological Manual]. Pod red. D. S. Ermakova; ANO "Platforma novoy shkoly". 56 p. Moscow, izdatel'stvo ANO "Platforma novoy shkoly". (In Russian)
14. Rabochaya programma distsipliny "Metodika obucheniya russkomu yazy'ku" [The Syllabus of the Discipline "Methods of Teaching the Russian Language"]. MPGU. Glavny'i portal MPGU. Rabochie programmy uchebnykh distsiplin. URL: <http://mpgu.su/obmpgu/struktura/faculties/institut-filologii-i-inostrannyih-yazykov/ob-institute/napravleniya-profil-dnevnoe-otdelenie/rabochie-programmy-uchebnykh-distciplin/> (accessed: 01.11.2023). (In Russian)
15. Ermakov, D. S. Personalizirovannaya model' obrazovaniya: razvitie gibkix navy'kov [Personalized Education Model: Developing Soft Skills]. Obrazovatel'naya politika. URL: <https://edpolicy.ru/personalized-education> (accessed: 12.03.2022). (In Russian)
16. Amantai, Zh. A., Ermakov, D. S. (2022). Issledovaniya v oblasti formirovaniya "gibkix" navy'kov u studentov vuzov [Research in the Field of Developing

“Soft” Skills among University Students]. Problemy` sovremennogo obrazovaniya. No. 3, pp. 238–245. (In Russian)

17. Krauze, P. *Personalizatsiya opy`ta obucheniya onlain* [Personalizing the Online Learning Experience]. URL: <https://vbudushee.ru/library/personalizatsiya-opyta-obucheniya-onlain> (accessed: 08. 03.2022). (In Russian)

18. Moodle.: URL: <https://moodle.com> /(accessed: 01.06.2023). (In Russian)

19. *Arxitektura tsifrovyy`kh platform dlya zashhishhyonny`kh TsOD (chast` 1). Obshhie podkhody` i ispol`zuemye tekhnologii: uchebnoe posobie* (2021) [Architecture of Digital Platforms for Secure Data Centers (Part 1). General Approaches and Technologies Used: A Textbook]. V. A. Dokuchaev, S. V. Zapol'skikh, V. V. Maklachkova, V. M. Matrosov, A. V. Shvedov, O. V.

Shherbina. Pod red. d.t.n., prof. V. A. Dokuchaeva; MTUSI. 90 p. Moscow, izdatel'stvo MTUSI. (In Russian)

20. Starodubtsev, V. A. (2015). *Personalizatsiya virtual'noi obrazovatel'noi sredy`* [Personalization of the Virtual Educational Environment]. Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. No. 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/personalizatsiya-virtualnoy-obrazovatelnoy-sredy> (accessed: 08. 03.2022). (In Russian)

21. *Sozдание onlain-kursov: podborka konstruktorov, kotorye`e pozvolyayut e`to sdelat`* [Creating Online Courses: A Selection of Designers That Allow You to Do This]. URL: <https://skillbox.ru/media/education/sozдание-onlaynkursov-podborka-konstruktorov-kotorye-pozvolyayut-eto-sdelat/> (accessed: 01.06.2023). (In Russian)

The article was submitted on 18.12.2023

Поступила в редакцию 18.12.2023

Бренчугина-Романова Анна Николаевна,
кандидат педагогических наук,
доцент,
Московский педагогический
государственный университет,
119435, Россия, Москва,
М. Пироговская, 1.
an.brenchugina@mpgu.su

Денисова Лариса Оганесовна,
кандидат педагогических наук,
доцент,
Московский педагогический
государственный университет,
119435, Россия, Москва,
М. Пироговская, 1.
lo.denisova@mpgu.su

Brenchugina-Romanova Anna Nikolaevna,
Ph.D. in Pedagogy,
Associate Professor,
Moscow State Pedagogical University,

1 M. Pirogovskaya Str.,
Moscow, 119435, Russian Federation.
an.brenchugina@mpgu.su

Denisova Larisa Oganessovna,
Ph.D. in Pedagogy,
Associate Professor,
Moscow State Pedagogical University,

1 M. Pirogovskaya Str.,
Moscow, 119435, Russian Federation.
lo.denisova@mpgu.su

ОРИЕНТИРОВАННОСТЬ НА ТЕКСТ КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

© Анна Бренчугина-Романова, Лариса Денисова, Лилиана Сафина

PERSONALIZATION IN HIGHER EDUCATION: TEXT-ORIENTED LEARNING OF RUSSIAN

Anna Brenchugina-Romanova, Larisa Denisova, Liliana Safina

One of the main goals of Russian higher education is to train a professionally competent specialist. In this regard, personalization of education, which concerns various aspects of the formation of students' personal potential, is becoming increasingly relevant in our universities. This, first of all, refers to the leading modern principles and methods of teaching when the key role belongs to the language training of a modern specialist, i.e. their mastering the language - native and foreign, as well as the development of information and professionally oriented communicative competence.

The scientific novelty of the research lies in highlighting the modern approach to the personalization of learning in teaching the Russian language, taking into account the students' individual learning trajectory. The article touches on the issues of teaching the Russian language in higher educational institutions of Moscow. We consider the process of teaching Russian as a native, non-native and foreign language to students from different regions of the country and foreign countries in a technical and pedagogical university under personalization conditions. Russian language learning means the development of all types of students' speech activity, moreover it contributes to mastery of their future specialty language - professional Russian. The article presents a selection of current didactic materials containing the spelling patterns, punctograms for working on language norms and spelling skills of students, as well as tasks that contribute to the development of communication skills.

Keywords: professionally personalized learning, individual learning trajectory, types of speech activity, language of the future specialty, educational and scientific text, problematic issue, motivating task

Одна из главных целей российского высшего образования состоит в подготовке профессионально компетентного специалиста. В этом ключе персонализация обучения, касающаяся различных аспектов формирования личностного потенциала обучающегося, становится все более актуальной в вузах страны. Это, в первую очередь, относится к ведущим современным принципам и методам обучения, где основная роль принадлежит языковой подготовке современного специалиста, то есть овладению языком – родным и иностранным, а также формированию информационной и профессионально ориентированной коммуникативной компетенции.

Научная новизна исследования заключается в освещении современного подхода к персонализации обучения в процессе преподавания русского языка с учетом индивидуальной траектории обучения студентов. Статья затрагивает вопросы обучения русскому языку в высших учебных заведениях г. Москвы. Авторы рассматривают процесс обучения русскому языку как родному, неродному и иностранному студентов из разных регионов страны и зарубежных стран в техническом и педагогическом вузе в условиях персонализации. Работа по обучению русскому языку включает в себя не только развитие всех видов речевой деятельности студентов, но и способствует овладению языком будущей специальности – профессиональным русским языком. В статье представлена подборка актуальных дидактических материалов, содержащих изучаемые орфограммы, пунктограммы, для работы над языковыми нормами и орфографическими навыками обучающихся, а также задания, способствующие развитию коммуникативных навыков.

Ключевые слова: персонализация обучения, индивидуальная траектория обучения, виды речевой деятельности, язык будущей специальности, учебно-научный текст, проблемный вопрос, мотивирующее задание

Для цитирования: Бренчугина-Романова А., Денисова Л., Сафина Л. Ориентированность на текст как основа обучения русскому языку в условиях персонализации в высшей школе // Филология и культура. Philology and Culture. 2024. № 1 (75). С. 131–136. DOI: 10.26907/2782-4756-2024-75-1-131-136

Об актуальности процесса персонализации в высшей школе свидетельствует интерес многих исследователей к персонализированному обучению как одному из наиболее перспективных направлений развития образования (Б. А. Бурняшов, В. В. Грачев, Д. С. Ермаков, З. А. Каргина, П. Краузе, В. А. Стародубцев и др.). Персонализированный подход в обучении основывается на нескольких ключевых принципах, в числе которых выделим принципы субъектности, вариативности, модульности, взаимообучения, междисциплинарности. По мнению Д. С. Ермакова, персонализированная модель образования позволяет обучающимся самостоятельно выбрать собственный маршрут достижения цели обучения [1, с. 6]).

Элементами учебного модуля в условиях персонализированного обучения являются проблемный вопрос и мотивирующее задание, которые стимулируют творческую активность обучающихся, что отвечает требованиям к подготовке выпускников высшей школы.

Важнейшая цель российского высшего образования заключается в подготовке профессионально компетентного специалиста [2, с. 38]. Ключевая роль в этой подготовке принадлежит овладению языком – родным и иностранным, формированию информационной (самостоятельный поиск, отбор, обработка и передача необходимой информации) и профессионально ориентированной коммуникативной компетенций [3] (осуществление профессиональной коммуникации в соответствии с нормами языка и ситуацией речевого общения). В распоряжении преподавателей немало пособий для реализации этой цели [4]. Вместе с тем существуют некоторые вопросы практического характера, требующие дополнительного изучения, о чём мы и пишем в настоящей статье.

Русский язык изучается во всех вузах РФ: в гуманитарных непрофильных и технических – на первом году обучения; в профильных – на протяжении всего обучения и т. д. Однако речь в этом случае идёт об абсолютно разных курсах. Связано это с тем, что будущие преподаватели русского языка, обучаясь в бакалавриате педагогического вуза (например, МПГУ), осваивают ряд дисциплин, связанных с изучением русского языка как родного, однако в группах занимаются обучающиеся с неодинаковым уровнем владения языком, если это представители ближнего и

дальнего зарубежья, для которых русский язык является родным. Аналогичная ситуация складывается в неязыковых и технических вузах, где представители, скажем, Абхазии, Приднестровья, бывших азиатских республик и до недавнего времени ЛНР и ДНР, будучи этнически русскими, изучают русский язык как иностранный (например, МАДИ) на первом и втором курсах вуза. В этих условиях необходимо не только дать обучающимся глубокую теоретическую базу, но и научить «пользоваться» русским (родным) языком в учебной и во внеучебной деятельности.

Обучение русскому языку в вузе не может строиться без учёта достижений коммуникативной и когнитивной лингвистики, лингвопрагматики, лингвокультурологии и межкультурной коммуникации. В этом смысле работа по обучению русскому языку должна не только охватывать все виды речевой деятельности студентов, но и способствовать овладению языком будущей специальности, то есть изучение языка и профессиональная подготовка должны идти параллельно. С этой целью важно организовать занятия таким образом, чтобы работа с текстом (художественным, учебно-научным, научно-публицистическим, профессиональным и др.) как основной единицей изучения языка строилась не только и не столько на запоминании и воспроизведении, но и на усвоении и воспроизведении информации, содержащейся в тексте.

Что касается текста, то в методике преподавания РКИ тексториентированный подход в обучении выполняет важнейшие функции: текст рассматривается в качестве учебного материала и учебной единицы, что позволяет в процессе работы с различными в стилистическом плане текстами выделять не только его содержательные и структурные характеристики, но и анализировать речевые единицы текста. Таким образом, функцию текста в обучении русскому языку можно определить не только как дидактическую и познавательную, но и как обучающую, развивающую, коммуникативную, направленную на формирование языковой и речевой компетенций обучающихся. Особого внимания заслуживает работа с профессионально ориентированными текстами, на основе которых усваиваются лингвистические понятия, формируются различные виды речевой деятельности, развиваются исследовательские способности иностранных студентов.

Отметим, что в технических вузах подготовка по русскому языку ведётся на разных уровнях высшего образования: и в бакалавриате, и в магистратуре, – где обучающимся необходимо подготовиться к восприятию научной информации, поэтому основным материалом для чтения и анализа становится аутентичный научный профессионально ориентированный текст на русском языке, в котором отражены современные жизненные реалии [5, с. 21].

Как показывает наш опыт преподавания русского языка в МПГУ, МАДИ и других вузах, наиболее успешно обучающиеся усваивают язык, когда информация, содержащаяся в анализируемом тексте, интересна, познавательна, полезна и с точки зрения профессиональной подготовки, и с точки зрения развития общекультурных знаний и навыков.

Уровень владения русским языком студентов Института филологии МПГУ достаточно высок, поэтому предложенные материалы с точки зрения совершенствования лингвистической подготовки используются в индивидуальной работе с относительно небольшой группой обучающихся, имеющих языковые затруднения и некоторые проблемы с коммуникацией на русском языке. Для большей же части студентов предлагаемые тексты представляют интерес для развития коммуникативных навыков, междисциплинарных знаний, способствующих реализации принципа индивидуализации обучения при проектировании профессиональной деятельности.

В качестве примера приводим небольшую подборку текстов, используемых нами на занятиях со студентами-филологами в МПГУ (первые два текста) и студентами-первокурсниками МАДИ на занятиях по русскому языку (третий и четвертый тексты).

Текст 1

Русский пароход покидал русские берега, отправляясь за границу. Опершись о борт, стоял русский писатель рядом со своей женой и тихо говорил:

– Прощай, моя бедная, истерзанная родина. Уже на горизонте маячит Эйфелева башня, Нотр-Дам, итальянский бульвар, но еще не скрылась из глаз моих ты, моя старая, добрая, так любимая мной Россия. И на чужбине я буду помнить твои маленькие церковки и зелёные монастыри, буду помнить тебя, холодный красавец Петербург, твои улицы, дома <...>. На всю жизнь врежешься ты в мозг мой – моя смешная, нелепая, бесконечно любимая Россия! [6].

Вопросы и задания к тексту:

1. Как называется рассказ А. Аверченко, с фрагментом которого вы познакомились?
2. Когда происходят описанные в рассказе события? Есть ли в приведенном фрагменте приметы времени?
3. Куда едет герой рассказа? Что в тексте подтверждает ваше мнение?
4. Где находятся Эйфелева башня, Нотр-Дам, итальянский бульвар?
5. Что вы знаете об Эйфелевой башне? Кем она построена?
6. Знаете ли вы, что похожее сооружение есть в Москве? Расскажите о нем.
7. Нотр-Дам де Пари – главный собор Франции. Как называется главный собор России? Приготовьте сообщения о них [7].

Текст 2

Считается, что все языки приблизительно наполовину избыточны: можно залить кляксами половину слов текста или стереть половину слов в радиовыступлении, но при этом все же сохранится возможность понять их. Испытайте на себе свойство избыточности – одно из фундаментальных свойств человеческого языка – попробуйте прочитать следующее сообщение, часть которого стёрта дождем:

Слово коммуникация происходит от лат. communicare – делая общим связываю общаюсь. Под коммуникацией в человеческом обществе подразумевают общение (почти синоним во всех языках, кроме рус. «ого») обмен мыслями знаниями чувствами схемами поведения и т.п. Сразу же следует отметить, что слово «обмен» в данном случае является – явной метафорой. На самом деле если мы обмениваемся идеями обмениваемся словами и т.п., то я не лишюсь своих слов, а мой собеседник – своих, мы взаимно обогащаемся идеями другого, собеседника. Более правильно (по внутреннему значению термина) говорить о том, что мы хотим поделить свои мысли разделить с кем-то свои чувства и т.п. (ср. англ. exchange и share).

[8, с. 6)].

Вопросы и задания к тексту:

1. Существует выражение *все языки приблизительно наполовину избыточны*? Что это значит?
2. Найдите в словаре О. С. Ахмановой слово *избыточность*. Является ли это слово многозначным? Выпишите его значения. Найдите пример, когда выписанное слово является термином? Аргументируйте свой ответ.
3. Что вы знаете о языковой избыточности?
4. Лингвист И. Р. Гальперин утверждает, что избыточность – неотъемлемое свойство любого речевого акта. Согласны ли вы с его мнением? Подготовьте аргументированный ответ.
5. Какое значение имеет языковая избыточность в коммуникации? Аргументируйте свой ответ [7].

Текст 3

Общий вид Москворецкого моста

Мост был возведен в 1937 году по проекту профессора кафедры «Мосты и тоннели» МАДИ Вячеслава Кириллова. А оригинальный проект усиления его несущих арочных конструкций выполнен под руководством выпускника МАДИ, известного специалиста в области проектирования транспортных сооружений Владимира Решетникова.

В 2020 г. сотрудники кафедры провели статические и динамические испытания и оценили возможность проезда по мосту военной техники, участвующей в параде Победы на Красной площади, после его капитального ремонта.

Среди них такие уникальные мостовые сооружения, как Бородинский, Строгинский, Нагатинский мосты через р. Москву, Рижская и Русаковская эстакады в г. Москве, мостовые сооружения в городах Череповец, Нижний Новгород, Уральск, внеклассные мосты через р. Волгу в г. Костроме и г. Саратове, в г. Брянске через р. Десну, через р. Аму-Дарью, мост «Багратион» в Москва-Сити, мост «Живописный» (испытание проводил ОА ЦНИИС с участием преподавателей кафедры), ряд мостов Третьего транспортного кольца г. Москвы, эстакада к новой взлетно-посадочной полосе в Международном аэропорту Шереметьево (МАШ), статические и динамические испытания Москворецкого моста с оценкой пропуска тяжелой военной техники, а также конструкции Кремлевского дворца съездов, трибуны стадиона в Лужниках и велотрека в Крылатском и др. [9].

Вопросы и задания к тексту:

1. К какому стилю можно отнести текст? Приведите доказательства.
2. Найдите в тексте примеры профессиональной лексики.
3. Подготовьте доклад и презентацию на тему «Мосты, тоннели и строительные конструкции Москвы».
4. Подготовьтесь к обсуждению темы «Мосты будущего».

Текст 4

В России в XVII веке еще не было централизованного органа управления таможенными. Он появился лишь к концу столетия. В рамках коллегияльной реформы Петра I в 1715 г. была учреждена коммерц-коллегия. Именно в этом органе было сконцентрировано управление внешней торговлей, таможенно-тарифное регулирование и все остальные вопросы, связанные с таможенным делом (управление портовыми и погранич-

ными таможнями, взимание таможенных сборов и ведение судебного процесса по таможенным делам). Коммерц-коллегия являлась центральным органом таможенного управления в России.

На местах, в провинциях, в XVIII веке существовали аналоги современным таможенным постам – таможни провинций (ранее они назывались таможенными заставами). Провинциальные таможни создавались в России в разное время [10, с. 8]

Вопросы и задания к тексту:

1. Определите стилевую принадлежность текста. Аргументируйте свой ответ.
2. Выделите в тексте профессиональную лексику. Используются ли эти слова современными специалистами в области таможенного дела?
3. Объясните с помощью словаря значение выражения *таможенно-тарифное регулирование*. Укажите источник, соблюдая нормы оформления библиографического описания.
4. Расскажите о работе Федеральной таможенной службы, пользуясь справочными и аналитическими материалами, представленными на официальном сайте службы.

Каждый из текстов содержит также достаточно орфограмм и пунктограмм для работы над языковыми нормами и орфографическими навыками обучающихся, что позволяет организовать эффективное обучение русскому языку в разных направлениях в соответствии с целями и задачами, стоящими перед преподавателями и студентами, реализовывающими индивидуальную траекторию образования.

Как показал наш опыт проведения в вузе занятий по русскому языку, ориентированных на персонализированное обучение [11], использование творческих заданий (*проблемный вопрос и мотивирующее задание* и др.) в совокупности с представленным в статье дидактическим материалом обеспечивает успешное освоение обучающимися всех видов речевой деятельности, развитие исследовательских навыков, что способствует повышению качества профессиональной подготовки студентов.

Персонализация обучения ориентирована на успешную подготовку специалиста, способного самостоятельно, быстро и эффективно решать профессиональные задачи разного уровня, и наиболее полно реализуется в междисциплинарной образовательной среде. Именно поэтому студенты работают с материалами межпредметного характера. Представленные обучающие материалы, безусловно, не только интересны сту-

дентам с познавательной точки зрения, но и помогают обучающимся самостоятельно наметить этапы работы и план её реализации с учётом собственных затруднений, интересов и индивидуальной траектории обучения.

Список источников

1. Разработка учебного модуля в персонализированной модели образования: методическое пособие / под ред. Д. С. Ермакова. М.: изд-во АНО «Платформа новой школы», 2019. 56 с.
2. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Москва: Исслед. центр. пробл. качества подгот. специалистов, 2004. 38 с.
3. Зимняя И. А. Коммуникативная компетентность: психологическая характеристика // V Съезд Общероссийской общественной организации «Российское психологическое общество», Москва, 14-18 февраля 2012 года: научные материалы. Москва: РПО. 2012. 464 с.
4. Трайнев В. А. Новые информационные коммуникационные технологии в образовании: информационное общество, информационно-образовательная среда, электронная педагогика, блочно-модульное построение информационных технологий / В. А. Трайнев, В. Ю. Теплышев, И. В. Трайнев; Ун-т информатизации и упр. 3-е изд. Москва: Дашков и К°, 2013. 370 с.
5. Мельникова Г. Т. Аутентичный текст как основная методическая единица при обучении русскому языку как иностранному // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. Нижний Новгород, 2017. № 6 (11). С. 20–23.
6. Аверченко А.Т. Трагедия русского писателя. URL: https://thelibrary.ru/books/_arkadiy_timofeevich_averchenko/tragediya_russkogo_pisatelya-read.html (дата обращения: 21.03.23).
7. Бренчугина-Романова А. Н. Речевые практики: тексты для чтения и самостоятельной работы студентов, изучающих русский язык как иностранный и как неродной: учебное пособие / А. Н. Бренчугина-Романова, Л. О. Денисова. Москва: Ай Пи Ар Медиа, 2022. 99 с. // Электронно-образовательный ресурс для иностранных студентов «Русский как иностранный». URL: <https://ros-edu.ru/book?id=111180> (дата обращения: 17.03.2023). Режим доступа: для авторизир. пользователей.
8. Кашкин В. Б. Введение в теорию коммуникации: Учеб. пособие. Воронеж: Изд-во ВГТУ, 2000. 175 с.
9. Общий вид Москворецкого моста. URL: <https://www.madi.ru/347-kafedra-mosty-i-transportnyetonneli-o-kafedre.html> (дата обращения: 21.03.2023).
10. Демичев А. А. Основы таможенного дела: учебник // А. А. Демичев, А. С. Логинова. СПб.: ИЦ «Интермедия», 2014. 188 с.
11. Бренчугина-Романова А. Н., Денисова Л. О. От интегрирования современных педагогических технологий – к персонализированному обучению: разви-

тие гибких навыков обучающихся средствами русского языка // Методика сотрудничества в обучении русскому языку: материалы международной научно-практической конференции, г. Москва, 25–26 марта 2022 г. / науч. ред. А. Д. Дейкина, В. Д. Янченко ; сост. и ред. А. Д. Дейкина, В. Д. Янченко, О. Н. Левушкина, О. Е. Дроздова, А. Ю. Устинов, С. С. Фролова [Электронное издание сетевого распространения]. Москва: МПГУ, 2022. С. 134–141.

References

1. *Razrabotka uchebnogo modulya v personalizirovannoi modeli obrazovaniya: metodicheskoe posobie* (2019) [Development of a Training Module in a Personalized Education Model: A Methodological Manual]. Pod red. D. S. Ermakova. 56 p. Moscow, ANO "Platforma novoj shkoly". (In Russian)
2. Zimnyaya, I. A. (2004). *Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno – tselevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii* [Key Competencies as a Result-Target Basis of a Competency-Based Approach in Education]. I. A. Zimnyaya. – 38 p. Moscow, Issled. centr. probl. kachestva podgot. spetsialistov. (In Russian)
3. Zimnyaya, I. A. (2012). *Kommunikativnaya kompetentnost': psikhologicheskaya kharakteristika* [Communicative Competence: Psychological Characteristics]. V S'ezd Obshherossiiskoi obshhestvennoi organizatsii "Rossiiskoe psikhologicheskoe obshhestvo", Moscow, 14–18 fevralya 2012 goda: nauchny'e materialy. 464 p. Moscow, RPO. (In Russian)
4. Trainev V. A. (2013). *Novy'e informatsionny'e kommunikatsionny'e tekhnologii v obrazovanii: informatsionnoe obshchestvo, informatsionno – obrazovatel'naya sreda, e'lektronnaya pedagogika, blochno – modul'noe postroenie informatsionny'kh tekhnologii* [New Information Communication Technologies in Education: Information Society, Information and Educational Environment, Electronic Pedagogy, Block-Modular Construction of Information Technologies]. V. A. Trainev, V. Yu. Teply'shev, I. V. Trainev; Un – t informatizatsii i upr. 3-e izd. 370 p. Moscow, Dashkov i K°. (In Russian)
5. Mel'nikova, G. T. (2017). *Autentichnyi tekst kak osnovnaya metodicheskaya edinita pri obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu* [Authentic Text as the Main Methodological Unit in Teaching Russian as a Foreign Language]. Mir pedagogiki i psihologii: mezhhdunarodnyi nauchno-prakticheskii zhurnal - Nizhnii Novgorod. No. 6 (11), pp. 20–23. (In Russian)
6. Averchenko, A. T. *Tragediya russkogo pisatelya* [The Tragedy of the Russian Writer]. URL: https://thelibrary.ru/books/_arkadiy_timofeevich_averchenko/tragediya_russkogo_pisatelya-read.html (accessed: 21.03.23). (In Russian)
7. Brenchugina-Romanova, A. N. (2022). *Rechevy'e praktiki: teksty` dlya chteniya i samostoyatel'noi raboty` studentov, izuchayushhikh russkii yazyk kak inostranny`i i kak nerodnoi: uchebnoe posobie* [Speech Practices: Texts for Reading and Independent Work for Students Studying Russian as a Foreign

and Non-Native Language: A Textbook]. A. N. Brenchugina-Romanova, L. O. Denisova. 99 p. Moscow, Ai Pi Ar Media. E'lektronno-obrazovatel'ny'i resurs dlya inostranny'kh studentov "Russkii kak inostranny'i". URL: <https://ros-edu.ru/book?id=111180> (accessed: 17.03.2023). (In Russian)

8. Kashkin, V. B. (2000). *Vvedenie v teoriyu kommunikatsii: Ucheb. posobie* [Introduction to the Theory of Communication: A Textbook]. 175 p. Voronezh, izd-vo VGTU. (In Russian)

9. *Obshchii vid Moskvoretskogo mosta* [General View of Moskvoretsky Bridge]. URL: <https://www.madi.ru/347-kafedra-mosty-i-transportnyetonneli-o-kafedre.html> (accessed: 21.03.2023). (In Russian)

10. Demichev, A. A. (2014). *Osnovy' tamozhennogo dela: uchebnik* [Fundamentals of Customs Studies: A

Textbook]. A. A. Demichev, A. S. Loginova. 188 p. St. Petersburg, ICz "Intermediya". (In Russian)

11. Brenchugina-Romanova, A. N., Denisova, L. O. (2022). *Ot integrirovaniya sovremenny'kh pedagogicheskikh tekhnologii – k personalizirovannomu obucheniyu: razvitie gibkikh navy'kov obuchayushhikhsya sredstvami russkogo yazy'ka* [From the Integration of Modern Pedagogical Technologies to Personalized Learning: Developing Students' Flexible Skills Using the Russian Language]. *Metodika sotrudnichestva v obuchenii russkomu yazy'ku: materialy' mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*, g. Moskva, 25–26 marta 2022 g. Nauch. red. A. D. Deikina, V. D. Yanchenko; sost. i red. A. D. Deikina, V. D. Yanchenko, O. N. Levushkina, O. E. Drozdova, A. Yu. Ustinov, S. S. Frolkova. 404 p. Pp. 134–141. Moscow, MPGU. (In Russian)

The article was submitted on 22.03.2024

Поступила в редакцию 22.03.2024

Бренчугина-Романова Анна Николаевна,
кандидат педагогических наук,
доцент,
Московский педагогический
государственный университет,
119435, Россия, Москва,
М. Пироговская, 1.
an.brenchugina@mpgu.su

Денисова Лариса Оганесовна,
кандидат педагогических наук,
доцент,
Московский педагогический
государственный университет,
119435, Россия, Москва,
М. Пироговская, 1.
lo.denisova@mpgu.su

Сафина Лилиана Михайловна,
кандидат филологических наук,
доцент,
Московский автомобильно-дорожный
государственный технический университет,
125319, Россия, Москва,
Ленинградский проспект, 64.
rlg@madi.ru

Brenchugina-Romanova Anna Nikolaevna,
Ph.D. in Pedagogy,
Associate Professor,
Moscow State Pedagogical University,

1 M. Pirogovskaya Str.,
Moscow, 119435, Russian Federation.
an.brenchugina@mpgu.su

Denisova Larisa Oganessovna,
Ph.D. in Pedagogy,
Associate Professor,
Moscow State Pedagogical University,

1 M. Pirogovskaya Str.,
Moscow, 119435, Russian Federation.
lo.denisova@mpgu.su

Safina Liliana Mihaylovna,
Ph.D. in Philology,
Associate Professor,
Moscow Automobile and Road Construction
State Technical University,
64 Leningradsky Prospekt,
Moscow, 125319, Russian Federation.
rlg@madi.ru

ЯЗЫКОВАЯ И КУЛЬТУРНАЯ АДАПТАЦИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ: ВЗГЛЯД ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РКИ

© Наталия Габдреева, Гузель Туктарова, Татьяна Трошкина

INTERNATIONAL STUDENTS' LANGUAGE AND CULTURAL INTEGRATION: EXPERT COMMENTS BY A TEACHER OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Natalia Gabdreeva, Guzel Tuktarova, Tatiana Troshkina

The article provides the results of the study of the educational programs potential within academic courses of Russian as a foreign language in the fields of "Philology" and "Linguistics" when solving the issues of language and cultural integration of international students into realities of modern Russian society. The study has revealed the merits of tools and resources for teaching Russian to international students: a number of profile academic disciplines. The study confirms that the solution of the issues of linguistic and cultural adaptation of international students is achieved in the course of doing the academic disciplines "Lexicology", "Linguocultural Studies", "Linguocountry Studies", "Translation Theory", in the study of linguistic sections "Non-Equivalent Vocabulary", "Semantics", "Cognitive Linguistics" and in mastering the competences of analyzing the fictional text (its stylistics and phraseology). We outline the role of the relationship between Cognitive Linguistics and Linguocultural Studies in bringing international students closer to the issues of linguistic consciousness, which predetermines the full command of the language. The study allows us to conclude that the degree of mastering professional competences for a linguist and philologist can be considered as their level of linguistic and cultural competences.

Keywords: Russian as a foreign language, international students, linguistic and cultural integration, linguistics, Linguocultural Studies

В статье представлены результаты исследования потенциала образовательных программ по русскому языку как иностранному по направлениям «Филология» и «Лингвистика» в решении вопросов языковой и культурной адаптации иностранных студентов в реалиях современного российского общества. Авторами поставлена задача рассмотреть особенности академических дисциплин по направлениям «Филология» и «Лингвистика» при решении междисциплинарной проблемы языковой и социокультурной адаптации иностранных студентов. Авторами обозначена роль взаимосвязи когнитивной лингвистики с лингвокультурологией в приближении иностранных студентов к вопросам языкового сознания, предопределяющего полноценное владение языком. Исследование выявило достоинства инструментов и ресурсов обучения иностранных студентов русскому языку – ряда профильных академических дисциплин. Исследование подтверждает, что решение вопросов языковой и при этом культурной адаптации иностранных студентов достигается в курсе академических дисциплин «Лексикология», «Лингвокультурология», «Лингвострановедение», «Теория перевода», при изучении разделов теории языка, таких как «Безэквивалентная лексика», «Семантика», «Когнитивная лингвистика», при овладении компетенциями проведения анализа художественного текста (стилистика). Исследование позволило заключить, что степень овладения иностранными студентами профессиональными компетенциями лингвиста и филолога может рассматриваться как уровень языковой и культурной адаптации в российском обществе.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, иностранный студент, языковая и культурная адаптация, лингвистика, лингвокультурология

Для цитирования: Габдреева Н., Туктарова Г., Трошкина Т. Языковая и культурная адаптация иностранных студентов: взгляд преподавателя РКИ // Филология и культура. Philology and Culture. 2024. № 1 (75). С. 137–142. DOI: 10.26907/2782-4756-2024-75-1-137-142

Указом Президента России Владимира Путина прошедший 2023 год был объявлен Годом педагога и наставника: «В знак высочайшей общественной значимости профессии учителя 2023 год – это год 200-летия со дня рождения одного из основателей российской педагогики Константина Дмитриевича Ушинского – посвящен в нашей стране педагогам и наставникам» [1]. Реализация правительственных проектов по подготовке педагогов территориально охватывает не только Россию, но и ряд дружественных государств. Депутат ГД К. К. Тайсаев в июньском интервью массмедиа подчеркнул, что в Комитете ГД по делам СНГ разрабатывается проект, в рамках которого «предполагается привлекать студентов из стран СНГ для получения ими специальности педагога, с условием последующего возвращения в свои страны для преподавания учебных дисциплин на русском языке в целях увеличения его распространения и популяризации в странах СНГ» [2]. Казанский (Приволжский) федеральный университет на протяжении более двадцати пяти лет активно развивает академическую мобильность в сфере международного сотрудничества с зарубежными научно-образовательными организациями, в рамках которого задачи реализации проектов подготовки филологов – будущих преподавателей РКИ, а также иностранных студентов – будущих лингвистов становятся одними из ключевых. В связи с этим логически обуславливается актуальность исследований особенностей языковой и культурной интеграции иностранных студентов при обучении в рамках образовательных программ РКИ по направлениям «Филология» и «Лингвистика», с безусловными достоинствами разработанных инструментов и ресурсов обучения иностранных студентов русскому языку, глубокого знакомства с российской культурой.

Вопросы языковой и социально-культурной адаптации иностранных обучающихся на разных этапах получения образования (двузовский этап, бакалавриат, магистратура) в настоящее время широко рассматриваются лингвистами, психологами, исследователями социальных наук: социологами, политологами, а также в рамках науки о коммуникации. Цель исследования определена нами как выявление потенциала образовательных программ по русскому языку как иностранному по направлениям «Филология» и «Лингвистика» в решении вопросов языковой и культурной адаптации иностранных студентов к реалиям современного российского общества. Новизна настоящего исследования представляется авторам в постановке определения проблемы: авторы – преподаватели РКИ – ставят задачу рассмотрения возможностей для языковой и

культурной интеграции потенциала массива образовательных дисциплин по РКИ, изучаемых иностранными студентами на бакалавриате по направлениям «Филология» и «Лингвистика» вне связи с другими гуманитарными науками. Необходимо отметить, что авторы всемерно признают междисциплинарный характер исследуемой проблемы адаптации иностранных студентов к реалиям российского общества и активно занимаются исследованиями его трансдисциплинарности в своих научных изысканиях.

Л. А. Староверкина, Н. А. Акименко и В. И. Бадмаева в своем исследовании языковой и социально-культурной интеграции иностранных граждан в российскую и языковую культуру на довузовском этапе их обучения в Калмыцком государственном университете отмечают, что на указанном этапе подготовки первостепенное внимание уделяется изучению русского языка, а также общению обучаемого и иностранных слушателей, «которое может быть либо успешным, либо может привести к культурному шоку» [3, с. 62]. Позиция авторов по данному вопросу заключается в необходимости создания «в учебной и внеучебной средах благоприятного, социально-психологического климата» [Там же] с акцентом на модели общения В. А. Кан-Калика, в основе которой опора на диалог обучаемого и обучающего в процессе их совместной деятельности [4]. Теодор Варнер Кэлхун (Theodore Warner Calhoun) в труде, посвященном адаптации проживающих за рубежом американцев к культуре страны проживания, для передачи испытываемого ими культурного шока употребляет лексические единицы *transplanted* – ‘пересажен’ и *alien* – ‘чужой’ (здесь и далее перевод наш. – Г. Т., Н. Г., Т. Т.), что, на наш взгляд, усиливает экспрессивность данных единиц при оценивании испытываемого этими американцами эмоционального дискомфорта: «Most Americans who live overseas are faced with the problem of adaptation while integrating. They have been transplanted, voluntarily or involuntarily, from their familiar culture to an alien one. Probably all of them experience the phenomenon of culture shock» [5, с. 17] – ‘Большинство американцев, живущих за рубежом, сталкиваются с проблемой адаптации. Вольно или невольно они оказались пересаженными из привычной культуры в чужую. Вероятно, каждый из них испытывает феномен культурного шока’. Наш опыт преподавания РКИ иностранным студентам (вузовский этап обучения) фиксирует, что реализация образовательных программ по филологии и лингвистике призвана решать задачи предупреждения культурного шока (по Калерво Обергу) и смягчения его последствий в случае возникновения его ра-

нее, на довузовском этапе обучения; цель решения этих задач успешно достигается.

Решение вопросов языковой и при этом культурной адаптации иностранных студентов достигается в курсе академической дисциплины «Лексикология», в частности при изучении раздела «Безэквивалентная лексика». Тема непереводаемого, тесно связанная с безэквивалентной лексикой, является частью проблемы эквивалентности перевода и изучается иностранными студентами в курсе теории перевода. Обсуждение вопроса о лексической эквивалентности на различных уровнях текста занимает большое место при изучении проблем лингвистики текста и дискурса. В изложении материала иностранным студентам авторы-составители академических курсов во многом опираются на подходы к проблемам, разработанным в трудах основоположников теории языка, лингвистического переводоведения, прежде всего представителей отечественной, российской школы. Это предопределяет включение в содержание курсов трансформационных соответствий российских лингвистических реалий – лексических единиц, называющих «объекты, характерные для жизни (культуры, быта, социального и исторического развития) одного народа и чуждые другому» [6, с. 155]. Представители Казанской лингвистической школы Р. Р. Замалетдинов, Л. Р. Мухаметзянова, Д. Х. Хуснутдинов постулируют: «В языке отражается реальная окружающая человека действительность, условия жизни народа, особенности его мышления и восприятия реальности. Сложные переплетение и взаимообусловленность языка и культуры предопределяют универсальный и вместе с тем специфический характер восприятия действительности носителями разных языков» [7, с. 95]. В порядке дискуссии отметим: взаимообусловленность языка и культуры позволяет взглянуть на проблему интеграции иностранных студентов с новой стороны – язык как важнейшее средство общения не вызывает культурного шока, а наделен колоссальным потенциалом для решения проблем культурной адаптации иностранных обучающихся. Авторы отмечают, что язык «в этнических границах его носителей – это не только и не столько средство общения, сколько память и история народа, его культура, опыт практической деятельности в традиционных и привычных для этноса формах» [Там же, с. 97].

Профильная для бакалавров филологических направлений подготовки дисциплина «Лингвокультурология» как комплексная наука априори определяет глубокие и многогранные возможности для языковой и культурной интеграции иностранных студентов в языковые и культурные

реалии российского общества, в частности посредством культурно маркированных слов. В процессе преподавания РКИ иностранцам курс лингвострановедения рассматривается как практическая реализация лингвокультурологии. В этой связи М. И. Малхазова считает лингвострановедение прикладным аспектом лингвокультурологии [8, с. 141].

Когнитивная лингвистика во взаимосвязи с лингвокультурологией приближает иностранных студентов к вопросам языкового сознания, предопределяющего полноценное владение языком. При применении семантического анализа единиц языка в качестве инструмента изучения их смыслового значения в курсе семантики как раздела лингвистики студентами в определенной степени постигается семантическое пространство языка при выявлении и структурированию концептосфер языка и этнокультуры. Концепты являются наиболее сложными обыденными понятиями, поэтому обучение иностранных студентов по образовательным программам направления «Лингвистика» при овладении ими содержанием соответствующих курсов и развитием компетенций проведения анализа концептов, в отличие от понятий, выводит их на высокий уровень интеграции в иноязычную культуру. Ю. С. Степанов отмечает: «... концепты не только мыслятся, но и переживаются. Они являются предметом эмоций, симпатий и антипатий, иногда и столкновений» [9, с. 43].

В процессе учебной деятельности по формированию и развитию навыков проведения анализа художественного текста иностранные студенты развивают соответствующие компетенции для анализа текстового материала. Полученные академические знания и достижения проявляются при их языковой и культурной адаптации в российском обществе.

Успешность адаптации иностранных студентов к российским социокультурным и языковым реалиям зависит от многих факторов. Признавая значимость помощи общественных организаций соотечественников, немаловажным считаем факторы, непосредственно учитываемые преподавателями РКИ в профессиональной деятельности: ценностные ориентиры, индивидуально-личностные характеристики (уровень образования, например; случаи обучения по программам второго высшего образования; возраст; пол), личная мотивация, личностная самооценка и др.; степень отдаленности взаимодействующих культур, что проявляется, в свою очередь, в степени сходства и различий в культурах и языках.

Изучение и освоение русского языка иностранными студентами и их приобщение через овладение языком к русской культурной среде

является ключевым направлением в их культурно-речевой адаптации, поэтому цель преподавания РКИ определяется задачей не только подготовки иностранных обучающихся к успешному прохождению промежуточных аттестаций, но и обеспечения возможности для удовлетворения их коммуникативных потребностей в различных социальных сферах.

По П. П. Ляху, языковая адаптация – «важная часть, определяющая интеграцию иностранного студента в окружающую социальную среду» [10, с. 234]. Действительно, для многих студентов, приезжающих в Казань из дальнего зарубежья, русский язык представляет сложности для изучения в силу структурных особенностей языка (фонетический строй, грамматические категории и др.); малая распространенность русского языка на их родине также может явиться одной из причин возникающих трудностей. Результаты ежегодного опроса на предмет довузовского изучения русского языка иностранными абитуриентами показывают, что подавляющее большинство иностранных обучающихся из дальнего зарубежья не изучали русский язык до поступления в университет. Студенты из республик Закавказья и Средней Азии, как правило, оказываются более адаптированными к обучению по направлениям «Филология» и «Лингвистика», что объясняется фактом изучения русского языка при прохождении школьных образовательных программ. Однако и в случае обучения студентов из СНГ, даже при наличии тесных контактов с представителями титульной нации, их культурно-речевая компетенция на этапе начала обучения РКИ оказывается невысокой и также требует развития навыков общего языкового образования и специального – лингвистического – терминологического образования.

На базе кафедры РКИ Института филологии и межкультурной коммуникации КФУ определены основные направления работы по языковой и культурной адаптации иностранных студентов к социально-культурным условиям их жизни и обучения в России. В соответствии с требованиями овладения необходимыми ключевыми компетенциями перед иностранными обучающимися ставятся задачи владения русским языком на уровне, достаточном как для удовлетворения их коммуникативных потребностей, так и для успешного прохождения промежуточных аттестаций по изучаемым профильным филологическим и общеобразовательным программам. Для решения этих задач преподавание РКИ включает цели становления и развития владения формами устной и письменной русской речи, всеми видами речевой деятельности. Особую сложность в овладении

русским языком для иностранцев представляет письменная речь и грамматика русского языка. Преподаватели кафедры применяют различные подходы для преодоления этих трудностей. Проблемными оказываются русские имена собственные, их склонение, топонимы, формы общения в деловой сфере, принятые в русской лингвокультуре. Большое внимание преподавателями уделяется развитию навыков монологической и диалогической речи, аудирования, стилистической дифференциации русской речи, а также знанию студентами норм русского языка для их включения в деловую коммуникацию. Результативные достижения иностранных студентов – участников олимпиад по РКИ – подтверждают высокий уровень знаний и развитые лингво-культурологические компетенции.

Под пристальным вниманием преподавателя РКИ оказываются процессы развития у иностранных студентов умения вести паритетный межкультурный диалог в студенческой среде с целью предупреждения болезненных конфликтных ситуаций в процессе коммуникации. В течение первого учебного года уровень речевой культурной адаптации иностранных студентов в большинстве случаев имеет тенденцию к росту; наблюдается факт появления контактов с носителями русского языка, проявляется личная мотивация к органичному вхождению в русскую языковую и культурную среду.

Продолжительность обучения РКИ на бакалавриате в четыре академических года представляется достаточным сроком для полноценного достижения поставленных целей. Вместе с тем альтернатива дополнительных аудиторных часов по РКИ видится нам своеобразным решением качественной подготовки иностранных студентов на всех этапах обучения с целью их полноценной языковой и культурной адаптации к реалиям российской социально-экономической среды и обучению профессии в российском вузе.

Следует еще раз отметить, что образовательное пространство вузов переживает в настоящее время серьезные изменения: развиваются связи между вузами РФ и стран ближнего зарубежья, активизируются контакты с вузами КНР: обновляются и создаются сетевые образовательные программы бакалавриата и магистратуры, которые предполагают, что изучение языка происходит с учетом когнитивной, коммуникативной, кумулятивной функций.

Русский язык как предмет, который является в определенной степени мировоззренческой дисциплиной, гарантирует нерасторжимость и взаимосвязь языка, культуры и индивида. Студенты, обучающиеся по этим программам, демонстри-

руют способность принимать ценности и нормы российского общества.

Формирование лингвокультурологической компетенции позволяет изучать язык как кладёшь культуры, духовное богатство народа.

Без сомнения, проблему приобщения к новой культуре можно назвать вечной, однако в современных условиях она требует особого внимания. Культуроведческий подход в преподавании в программах магистратуры таких курсов, как «Русская литература в мировом художественном контексте», «Экранизация русской классики», «Ключевые тексты русской культуры», «Русская фразеология и языковая картина мира», «Филологический анализ текста», «Литературоведческий анализ», позволяет понять суть языка через познание культуры носителей этого языка.

На занятиях преподаватели обращают внимание не только на взаимосвязь языка и культуры, но и обучают русскому языку как инструменту межкультурного общения.

Преподавателями кафедры РКИ ИФМК КФУ проводится большая работа по приобщению иностранных студентов к русской культуре, традициям и обычаям России. Иностранцы под кураторством преподавателей кафедры активно принимают участие в многочисленных общегородских мероприятиях, проводимых в Казани, вместе с преподавателями посещают музеи города, выставки. Эти мероприятия становятся темой обсуждения на практическом занятии по русскому языку, и такое обсуждение не оставляет равнодушными студентов: они с удовольствием выполняют задания на развитие навыков диалогической речи, монолога, письменной речи. Как правило, студентам предлагается написать отклик о мероприятии, о впечатлениях, о приобретенных знаниях, опыте общения с носителями русского языка, культуры.

Проведенное исследование позволило заключить следующее: 1) профильные академические дисциплины как инструменты и ресурсы обучения иностранных студентов русскому языку обнаруживают ряд достоинств в достижении целей их языковой и культурной адаптации и могут рассматриваться как отдельная составляющая междисциплинарной парадигмы оптимизации иностранных студентов к условиям российских социокультурных реалий; 2) степень овладения иностранными студентами профессиональными компетенциями лингвиста и филолога может рассматриваться как уровень языковой и культурной адаптации в современном российском обществе. Данный вывод сделан на основе выявленного в ходе исследования потенциала ряда профильных академических дисциплин образо-

вательных программ по русскому языку как иностранному по направлениям «Филология» и «Лингвистика» в решении вопросов языковой и культурной адаптации иностранных студентов в реалиях современного российского общества.

Список источников

1. Путин В. В. Год педагога и наставника: / Министерство просвещения Российской Федерации. URL: https://edu.gov.ru/god_pedagoga_i_nastavnika (дата обращения: 10.09.2023).
2. Студенты из СНГ могут обучиться в РФ и преподавать русский в своих странах. URL: <https://ria.ru/20230616/pedagog-1878756179.html> (дата обращения: 12.09.2023).
3. Староверкина Л. А., Акименко Н. А., Бадмаева В. И. Языковая и социально-культурная адаптация иностранных граждан на довузовском этапе (на примере Калмыцкого государственного университета) // Международный научно-исследовательский журнал. №10 (41). Ч. 2. Екатеринбург, 2015. С. 62–64.
4. Кан-Калик В. А. Основы профессионально-педагогического общения. Учеб. пособие. Грозный: Чеч.-Инг. ун-т, 1979. 139 с.
5. Calhoun, Theodore Warner, Culture shock and its effects on American teachers in overseas schools: an exploratory study. *Doctoral Dissertations 1896 – February 2014*. Boston, University of Massachusetts Amherst, 1977. 181 p. URL: <https://doi.org/10.7275/10994394> (дата обращения: 10.09.2023).
6. Иванов А. О. Безэквивалентная лексика. СПб.: Филологический факультет СПбГУ; Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2006. 192 с.
7. Замалетдинов Р. Р., Мухаметзянова Л. Р., Хуснутдинова Д. Х. Концепт донья (мир) в татарской языковой картине мира // Актуальные проблемы изучения и преподавания татарской филологии. Мат-лы Всеросс. науч.-практ. конф. Отв. ред. И.С. Насипов. Уфа, изд-во БГПУ им. М. Акмуллы, 2022. С. 95–102.
8. Малхазова М. И. Лингвокультурология как самостоятельное направление лингвистики // Актуальные вопросы современной науки. Уфа, 2015. №39. С. 134–142.
9. Степанов Ю. С. Концепты. Тонкая пленка цивилизации. М.: Языки славянских культур, 2001. 278 с.
10. Лях П. П. Трудности языковой адаптации иностранных студентов в тихоокеанском государственном университете // Ученые заметки ТОГУ, Хабаровск, 2014, Том 5, № 3. С. 232–238.

References

1. Putin, V. V. (2023) *God pedagoga i nastavnika* [Year of the Educator and Mentor]. URL: https://edu.gov.ru/god_pedagoga_i_nastavnika (accessed: 10.09.2023). (In Russian)
2. *Studenty iz SNG mogut obuchit'sya v RF i prepodavat' russkiy v svoikh stranakh* (2023) [Students from the CIS Can Study in the Russian Federation and

Teach Russian in Their Home Countries]. URL: <https://ria.ru/20230616/pedagog-1878756179.html> (accessed: 10.09.2023). (In Russian)

3. Staroverkina, L. A., Akimenko, N. A., Badmaeva, V. I. (2015). *Yazykovaya i sotsial'no-kul'turnaya adaptatsiya inostrannykh grazhdan na dovuzovskom etape (na primere Kalmytskogo gosudarstvennogo universiteta)* [Language and Socio-Cultural Adaptation of Foreign Citizens at the Pre-University Stage (based on Kalmyk State University)]. Ekaterinburg, Mezhdunarodnyi nauchno-issledovatel'skii zhurnal. No. 10 (41), pp. 62–64. (In Russian)

4. Kan-Kalik, V. A. (1979). *Osnovy professional'no-pedagogicheskogo obshcheniya* [Fundamentals of Professional-Pedagogical Communication]. 139 p. Grozny, Chech.-Ing. un-t. (In Russian)

5. Calhoun, Theodore Warner (1977). *Culture Shock and Its Effects on American Teachers in Overseas Schools: An Exploratory Study. Doctoral Dissertations 1896 – February 2014*. 181 p. Boston, University of Massachusetts Amherst. URL: <https://doi.org/10.7275/10994394> (accessed: 10.09.2023). (In English)

6. Ivanov, A. O. (2006). *Bezekvivalentnaya leksika* [Non-equivalent Vocabulary]. St. Petersburg. Filologicheskii fakul'tet. 192 p. SPbGU; izd-vo S.-Peterb. un-ta. (In Russian)

7. Zamaletdinov, R. R., Mukhametzyanova, L. R., Khusnutdinova, D. Kh. (2022). *Kontsept den'ya (mir) v tatarskoy yazykovoy kartine mira* [The Concept of Dën'ya (World) in the Tatar Linguistic Picture of the World].

Aktual'nye problemy izucheniya i prepodavaniya tatarskoy filologii. Mat-ly Vseross. nauch.-prakt. konf., pp. 95–102. Ott. red. I. S. Nasipov. Ufa, Bashkirsky gos. ped. universitet. (In Russian)

8. Malkhazova, M. I. (2015). *Lingvokul'turologiya kak samostoyatel'noe napravlenie lingvistiki* [Linguoculturology as an Independent Branch of Linguistics]. No. 39, pp. 134–142. Ufa, Aktual'nye voprosy sovremennoy nauki. (In Russian)

9. Lyakh, P. P. (2014). *Trudnosti yazykovoy adaptatsii inostrannykh studentov v tikhookeanskom gosudarstvennom universitete* [Difficulties of Language Adaptation of Foreign Students at Pacific State University]. No. 3, pp. 232–238. Khabarovsk, Uchenye zametki TOGU. (In Russian)

10. Stepanov, Yu. S. (2001). *Kontsepty. Tonkaya plenka tsivilizatsii* [Concepts. The Thin Film of Civilization]. 278 p. Moscow, Yazyki slavyanskikh kul'tur. (In Russian)

Список сокращений

ГД – Государственная Дума
СНГ – Союз независимых государств
КФУ – Казанский (Приволжский) федеральный университет
ИФМК – Институт филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского (Приволжского) федерального университета

The article was submitted on 12.02.2024
Поступила в редакцию 12.02.2024

Габдреева Наталия Викторовна,
доктор филологических наук,
профессор,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
ngabdreeva@mail.ru

Туктарова Гузель Мансуровна,
кандидат филологических наук,
доцент,
Казанский национальный исследовательский
технический университет им. А.Н. Туполева
– КАИ,
420126, Россия, Казань,
Четаева, 18а.
tuktarova.gm@mail.ru

Трошкина Татьяна Петровна,
кандидат филологических наук,
доцент,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
t_troshkina@mail.ru

Gabdreeva Natalia Viktorovna,
Doctor of Philology,
Professor,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
ngabdreeva@mail.ru

Tuktarova Guzel Mansurovna,
Ph.D. in Philology,
Associate Professor,
Kazan National Research Technical University
named after A. N. Tupolev – KAI,
18a Chetaev Str.,
Kazan, 420126, Russian Federation.
tuktarova.gm@mail.ru

Troshkina Tatiana Petrovna,
Ph.D. in Philology,
Associate Professor,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
t_troshkina@mail.ru

УДК 372.881.161.1

DOI: 10.26907/2782-4756-2024-75-1-143-148

ФОРМИРОВАНИЕ ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ИНОФОНОВ В РАМКАХ РУССКО-КОРЕЙСКОГО ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОГО ПРОЕКТА

© Жооюнн Квон

DEVELOPING PAREMIOLOGICAL COMPETENCE OF INTERNATIONAL STUDENTS WITHIN THE FRAMEWORK OF A RUSSIAN-KOREAN LEXICOGRAPHIC PROJECT

Jooyoung Kwon

The article examines the current issues of developing Korean students' paremiological competence in the process of teaching Russian as a foreign language. The article shows the possibilities of implementing this task within the framework of a student lexicographic project. The participants in the project were Korean students of Russian and Russian-speaking students studying the Korean language and culture. The project activity was aimed at creating a bilingual (Russian-Korean) dictionary of proverbs. We describe the progress of the project and its results. In addition to the dictionary of proverbs published in Korea, the students developed precise interpretations of Russian proverbs, selected Korean equivalents of these proverbs and identified their ethnocultural specifics. Based on authoritative sources, linguocultural comments on proverbs of both languages were developed and included in the dictionary entries. This is how we realized the cross-cultural aspect of the paremiological material description. In the course of working on the project, the students developed the following parameters of paremiological competence: skills of disclosing the meaning, skills of establishing equivalence and providing a linguocultural commentary on proverbs. The final control section confirmed an increase in the students' development level of these parameters, which allowed us to draw a conclusion about the effectiveness of the project work as a means of developing the international students' paremiological competence. The article makes a conclusion about the possibility of using research materials in the practice of teaching Russian as a foreign language and in compiling educational paremiological dictionaries.

Keywords: Russian as a foreign language, paremiological competence of international students, proverb, lexicographic project, bilingual paremiological dictionary, linguoculturological commentary

В статье рассматривается актуальная проблематика формирования паремиологической компетенции корейских студентов в процессе их обучения русскому языку как иностранному. Показаны возможности реализации этой задачи в рамках студенческого лексикографического проекта. Участниками проекта стали корейские студенты-русисты и русскоязычные студенты, изучающие корейский язык и культуру. Проектная деятельность была направлена на создание двуязычного (русско-корейского) словаря пословиц. Описан ход работы над проектом и его результаты. В дополнение к изданному в Корее словарю пословиц студенты разработали точные толкования русских паремий, подобрали корейские эквиваленты пословиц, выявили их этнокультурную специфику. С опорой на авторитетные источники были разработаны лингвокультурологические комментарии к пословицам обоих языков, которые вошли в состав словарной статьи. Так был реализован кросс-культурный аспект описания паремиологического материала. В ходе работы над проектом у студентов формировались следующие параметры паремиологической компетенции: навыки семантизации, эквивалентизации и лингвокультурологического комментирования пословиц. Итоговый контрольный срез подтвердил повышение уровня сформированности данных параметров у студентов, что позволило сделать вывод об эффективности проектной работы как средства формирования паремиологической компетенции иностранцев. Подчеркивается возможность использования материалов исследования в практике преподавания русского языка как иностранного и при составлении учебных паремиологических словарей.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, паремиологическая компетенция инофона, пословица, лексикографический проект, двуязычный паремиологический словарь, лингвокультурологический комментарий

Для цитирования: Жооиунг Квон. Формирование паремиологической компетенции студентов-инофонов в рамках российско-корейского лексикографического проекта // Филология и культура. Philology and Culture. 2024. № 1 (75). С. 143–148. DOI: 10.26907/2782-4756-2024-75-1-143-148

Введение

Русские пословицы в лингвистических и лингвометодических работах российских и зарубежных авторов представлены как ценный лингвокультурологический источник [1], [2], [3], [4]. В методике обучения русскому языку как иностранному (РКИ) разработаны эффективные приемы формирования лингвокультурологической компетенции инофонов на материале пословиц [5], [6], [7]. С учетом специфики данного типа языковых единиц выделяется паремиологический компонент коммуникативной компетенции школьников, изучающих иностранный язык [8]. Доказана целесообразность формирования и специальной паремиологической компетенции у иностранных студентов, обучающихся по направлениям «Журналистика», «Реклама и связи с общественностью», которым в ходе обучения приходится иметь дело с текстами, включающими большое количество игровых трансформаций пословиц, но в первую очередь паремиологическая компетенция должна быть сформирована у будущих преподавателей РКИ – студентов педагогических профилей, которым предстоит работать с пословицами в иноязычной учебной аудитории [9]. Добавим к этой категории и студентов-филологов, которые, помимо преподавания РКИ, смогут работать переводчиками, составителями словарей, сотрудниками филологических научно-исследовательских лабораторий. Они должны уметь не только распознавать пословицы в тексте и звучащей речи, но и профессионально анализировать их в сопоставительном аспекте, корректно интерпретировать культурный фон паремий, в том числе в лексикографическом формате. Формирование этих аналитических и интерпретационных параметров паремиологической компетенции корейских студентов-русистов и стало целью кросс-культурного исследовательского студенческого проекта, к которому, помимо корейских обучающихся (студенты-филологи университета иностранных языков Хангук, 3 курс, уровень владения русским языком В2), были привлечены и российские студенты, изучающие корейский язык в рамках факультативного курса в Институте истории международных отношений и социальных технологий Волгоградского государственного университета и в образовательном центре «Языки и культуры мира» при

Волгоградском государственном социально-педагогическом университете.

Материал и методы исследования

Материалом для исследования стали пословицы, представленные в единственном русско-корейском словаре [10], составители которого не ставили своей целью лингвокультурологическое комментирование паремий, их точную эквивалентизацию и наглядную семантизацию. Отсюда – сложности в восприятии пословичного материала читателями, которым предлагается лишь общее, поверхностное знакомство с 50 русскими паремиями. В такой ситуации студентам – участникам проекта – было предложено уточнить значение русских пословиц, найти им соответствия в родном языке и раскрыть культурный фон паремий в формате словарной статьи, что достигалось с использованием сопоставительного метода, приемов семантического и лингвокультурологического анализа, методик лексикографического конструирования и лингвокультурологического комментирования материала, которые применялись не только к русскому, но и к корейскому паремиологическому материалу, что обеспечивало инновационный кросс-культурный характер описания паремий.

Обсуждение и результаты

Российские и корейские студенты – участники интернационального исследовательского коллектива – получили проектные задания первого этапа в соответствии с исходным уровнем владения неродным языком и фоновыми знаниями.

Работая со статьями словаря [10], состоящими из заголовочной паремии, ее буквального перевода и толкования, корейские студенты проверили корректность этих параметров. Выяснилось, что буквальный перевод, который в большинстве случаев выполнен безошибочно, не всегда помогает корейцам понять смысл пословицы, если отсутствует толкование, например: *Не в свои сани не садись*; *Москва не сразу строилась*; *Без kota мышам раздолье*.

Иногда неверный дословный перевод может дезориентировать читателя, например, перевод выражения *Старая любовь не ржавеет* включает словосочетание: *오랜 사랑* ('долгая любовь'),

правильнее было бы 옛사랑 ('старая любовь'). В выражении с *гулькин нос*, которое к тому же не является пословицей, прилагательное *гулькин* не переведено, а передается фонетически *굴킨 코만큼* (с «гулкин» нос), хотя следовало бы перевести словосочетание как *голубиный нос: 비둘기 코만큼*.

Толкования пословиц, которые в словаре [10] даются на корейском языке, сверялись студентами с содержанием русскоязычной семантизации, разработанной для данных выражений в известных словарях В. П. Жукова [11] и В. М. Мокиенко [12]. Корректность толкования была отмечена для таких паремий, как *Тише едешь – дальше будешь; Век живи, век учись; В гостях хорошо, а дома лучше; О вкусах не спорят; После драки кулаками не машут* и др. В ряде случаев толкования отсутствуют – их с опорой на словари В. П. Жукова и В. М. Мокиенко сформулировали студенты, например, для следующих пословиц: *Кто рано встает, тому Бог дает* – Кто с раннего утра начинает заниматься делами, тот много успевает, ему сопутствует удача – *아침 일찍 일어나 일을 시작하고 많은 것을 성취하는 자에게 운도 따른다; Первый блин – комом* – первая попытка в каком-либо деле часто бывает неудачной – *첫번째 시도에서부터 일이 잘 되지는 않는다; Яблоко от яблони недалеко падает* – дети обычно похожи на своих родителей – *아이들은 보통 자신의 부모를 닮는다*.

Корейскими студентами были также исправлены неточности в дефинициях, например: *Москва слезам не верит* – *눈물을 흘려봤자 소용이 없다* – толкуется как «нет смысла лить слезы», точнее было бы «слезы и жалобы не вызывают сочувствия, не помогают в какой-то ситуации» – *눈물이나 불평은 동정을 이끌어낼 수도 없고 상황에 도움을 주지도 않는다; Куй железо, пока горячо* – *일을 시작했으면 그 즉시 끝을 봐야 한다* – толкуется «как только вы приступили к делу, вы должны немедленно его завершить», вместо этого студентами предложено следующее толкование: «делай то, что задумал, сразу, не откладывая, пока есть возможность» – *가능성이 있을 때 미루지 말고 생각한 것을 해라*. Таким образом, у корейских студентов формировались навыки семантизации русских пословиц по мо-

делям словарных дефиниций, в том числе – переводных.

Команда русскоязычных студентов также попробовала свои силы в буквальном переводе русских пословиц на корейский язык и в разработке недостающих в словаре толкований русских паремий на корейском языке. Свои варианты они сравнили с материалами носителей корейского языка, обсудили свои ошибки с преподавателем, который на протяжении всей проектной работы осуществлял текущий контроль за деятельностью интернационального студенческого коллектива.

Подбор корейских эквивалентов русских паремий (в случае их отсутствия в словаре [10]) был поручен корейской команде, которая справилась с этим заданием довольно успешно. Были подобраны полные эквиваленты, например: *Время не ждет* – *시간은 기다려 주지 않는다*; соответственные пословицы с небольшими различиями лексического состава: *Век живи век учись* – *배움에는 끝이 없다* (буквально: *Учению нет конца*); паремиологические аналоги – корейские пословицы, аналогичные по смыслу русским, но основанные на другом образном мотиве: *Куй железо пока горячо* – *물 들어올 때 노 저어라* (буквально: *Греби, когда наступает прилив*); *После драки кулаками не машут* – *소 잃고 외양간 고친다* (буквально: *Ремонт сарая после потери коровы*). Студенты оценили также подбор эквивалентов составителями словаря, выделив корректную эквивалентизацию, например, для пословиц *Всему свое время* (*모든 것은 때가 있다*); *Как аукнется, так и откликнется* (*가는 말이 고와야 오는 말이 곱다*), и неверный подбор корейских паремиологических параллелей, например: *Поспешишь – людей насмешишь* – *급히 먹는 밥이 체한다* (буквально: *Еда, съеденная наспех, вызывает тошноту*). В ходе этой работы у студентов совершенствовались навыки сопоставительного анализа и словарной эквивалентизации русских пословиц.

Анализ фотоиллюстраций (они сопровождают каждую статью в анализируемом словаре [10]) выполнили русскоязычные студенты, обладающие более глубокими фоновыми знаниями. Они оценили соответствие иллюстраций актуальному значению паремий или истории их происхождения. Выяснилось, что составители словаря не ставили перед собой и этой задачи. Большинство иллюстраций – это просто город-

ские московские пейзажи, никак не связанные с содержанием поговорок. В ряде случаев фотографии тематически связаны с одним из компонентов иллюстрируемой поговорки. Например, в словарной статье *Здоровья не купишь* дается фотография с российскими денежными купюрами; поговорку *Без труда не вытащишь и рыбку из пруда* сопровождает красивый пейзаж с прудом; поговорка *Куй железо, пока горячо* иллюстрируется фотографией большого железного моста и т. п. При таком подходе некоторые фотографии показались российским студентам особенно неуместными, например, к поговорке *Дареному коню в зубы не смотрят* дается фотография памятника маршалу Г. К. Жукову в Москве. Если корейские студенты, незнакомые с достопримечательностями Москвы, восприняли эту фотографию как иллюстрацию компонента *конь*, а памятник в целом как «скульптурное изображение большой лошади» (так они ответили на соответствующий вопрос), то у русских при виде этого памятника актуализируется историческая информация о герое Великой Отечественной войны маршале Г. К. Жукове и его заслугах, но не об этимологии поговорки, связанной с обычаем купли-продажи лошадей.

На втором этапе реализации проекта – этапе лингвокультурологического комментирования материала – корейские студенты обогатили свой запас фоновых знаний, связанных с русскими поговорками, а российские студенты освоили культурно-исторический фон корейских поговорок. Ознакомившись с образцами лингвокультурологического комментария русских поговорок и фразеологизмов [11], [12], [13], русскоязычные студенты использовали их модели для разработки комментариев к поговоркам русского языка, вошедшим в объект исследования, корейские студенты комментировали паремиологические эквиваленты корейского языка, а затем разработали и несколько комментариев к поговоркам неродного языка.

Таким образом, у студентов развивались навыки лингвокультурологического комментирования поговорок, в ходе которого использовались рекомендованные научные статьи, монографические издания и интернет-источники, в том числе «Россия. Большой лингвострановедческий словарь», размещенный на сайте Института русского языка им. А. С. Пушкина [14]. Лингвокультурологическое комментирование поговорок обогатило паремиологический запас студентов двух стран новыми единицами и навыками лингвокультурологического анализа, в том числе сопоставительного, в ходе которого выявлялись сходства и различия в сферах происхождения соотно-

сительных поговорок и национально-специфических ассоциациях, положенных в их основу. Так, русская поговорка *Конь о четырех ногах, и тот спотыкается* обобщает многовековой опыт общения русского человека с лошадью, которая была его надежным помощником в труде и в бою, но, по народным наблюдениям, и это сильное и опытное животное не застраховано от ошибок. В корейской культуре, развивавшейся в других природных условиях, аналогичная поговорка строится на образе обезьяны: *원숭이도 나무에서 떨어진다* (буквально: *Даже обезьяны падают с деревьев*). Нейтральной по образности русской поговорки может соответствовать и этноспецифический образ в корейском языке, например: *Там хорошо, где нас нет* – *남의 떡이 더 커 보인다* (буквально: *Чужой рисовый пирог выглядит больше*), и наоборот: этнокультурно маркированная русская поговорка *Как волка ни корми, он все в лес глядит* имеет эквивалент без яркого метафорического образа: *천성은 바꿀 수 없다* (буквально: *Природу не изменить*).

Все полученные аналитические и интерпретационные навыки студентов реализовались при разработке словарных статей по модели, которая была рассмотрена на онлайн-семинаре и стала основой коллективного лексикографического конструирования: заголовочная поговорка словарной статьи сопровождается толкованием на двух языках, буквальным переводом на корейский язык и получает лингвокультурологический комментарий; эквивалентная корейская поговорка также буквально переводится на русский язык и комментируется в лингвокультурологическом аспекте. Результатом этого заключительного этапа проекта стали словарные материалы, которые могут быть использованы в практике обучения корейских студентов русскому языку в дополнение к материалам русско-корейского словаря [10]. Представим образец словарной статьи, в которой реализуется кросс-культурное описание пары соотносительных поговорок русского и корейского языков:

КУЙ ЖЕЛЕЗО, ПОКА ГОРЯЧО – *Задуманное делать сразу, не откладывая, пользуясь моментом, пока обстоятельства складываются благополучно, благоприятно* (계획했던 일은 상황이 좋을 때를 이용해서 미루지 말고 바로 해야 한다) *Буквально: *쇠는 뜨거울 때 두드려야 한다*). < Поговорка отражает реалии кузнечного ремесла, распространенного у разных народов и

известного с древних времён: чтобы придать изделию нужную форму, кузнец разогревает металл, он становится мягким и легко поддается ударам молота. Во многих языках пословица имеет полные соответствия, например, в английском: *Strike while the iron is hot*, в испанском: *Al hierro caliente batir de repente*. О ее народном характере в русском языке свидетельствуют разнообразные варианты: *куй железо, пока кипит; железо куй, пока красно*.

** В корейском языке этот же смысл передает пословица *쇠뿔도 단김에 빼랬다* (буквально: *Удалите коровьи рога, пока инструменты горячие*). В Корее, как и в России, коровы были очень ценными животными в домашнем хозяйстве. Однако, поскольку их рога представляли угрозу для людей и других животных, коровам, выращенным в качестве домашнего скота, рога удаляли до того, как им исполнилась неделя. А для того, чтобы сделать это быстро и легко, используемый инструмент разогревали. В России также нередко удаляли рога коровам в целях безопасности, но этот обычай не получил отражения в пословицах.

Заключение

Таким образом, совместный русско-корейский паремиологический проект даже при дистанционном расположении двух групп его участников может быть признан эффективным средством формирования таких параметров паремиологической компетенции студентов-инофонов, как навыки семантизации паремий, их сопоставления с родным языком и словарной эквивалентизации, лингвокультурологического анализа и лексикографического комментирования. У корейских студентов – участников проекта – паремиологический запас расширился с 7-10 единиц в начале работы до 46-50 по завершении проекта. Если на входном контрольном срезе студенты смогли из 10 предложенных пословиц семантизировать только 1-2 паремии, то в заключительной контрольной работе были корректно истолкованы все предложенные выражения. В итоговом контрольном срезе 80% русских паремий получили корректную эквивалентизацию (в отличие от 5% перед началом работы). Лингвокультурологические комментарии пословиц русского и родного языков, которые ранее не смог выполнить никто из корейских участников проекта, получили высокую оценку при завершающем контроле и в отзывах русскоязычных студентов, которые на этапе рефлексии отметили, что участие в проекте было полезным и для них в плане повышения компетентности в сфере

паремиологии корейского языка и корейской культуры.

Как уже отмечалось, разработанные лексико-графические материалы могут использоваться непосредственно в процессе обучения русскому языку корейских студентов, а также при обучении корейскому языку русских студентов и граждан других категорий. Модели кросс-культурных словарных статей могут найти применение в практике учебной лексикографии и при разработке учебных пособий по паремиологии и лингвокультурологии.

Список источников

1. Бочина Т. Г. Пословица на века молвится. Избранные труды по русской паремиологии. Казань: КФУ, 2023. 286 с.
2. Bochina T. G., Adamka P. Proverb and mythopoeic model of the world // *XLinguae*. 2015. Т. 8. № 2. С. 18–27.
3. Писарская Т. Р., Цзинь Лю., Якименко Н. Е. Белый цвет в русских и китайских паремиях (лингвокультурологический аспект) // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. № 28. С. 51–54.
4. Никитина Т. Г., Роголёва Е. И. Учебный паремиологический словарь нового типа как лингвокультурологический источник // *Русский язык в школе*. 2023. Т. 84. № 3. С. 58–67.
5. Веснина Л. Е. Изучение паремий как способ приобщения к культуре в процессе изучения русского языка как иностранного // *Лингвокультурология*. 2018. № 12. С. 55–60.
6. Помигуева Е. А. Фольклор как средство формирования лингвокультурологической компетенции у иностранных учащихся на уроках русского языка // *Педагогический журнал*. 2021. Т. 11. № 5-1. С. 289–294.
7. Bochina T. G., Korshunova A. A., Zharkynbekova S. K. Proverb and other stable sayings show a foreigner the traditions and cultures of the Russian people // *International Journal of Society, Culture and Language*. 2021. Т. 9. № 3. pp. 101–108.
8. Кулькова М. А., Гиниятуллина А. И. Формирование паремиологической компетенции обучающихся с опорой на мобильные приложения на уроках иностранного языка // *Доклады Башкирского университета*. 2023. Т. 8. № 2. С. 34–45.
9. Мурашова Н. Ю. Формирование паремиологической компетенции иностранных студентов гуманитарных профилей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: Казань, 2020. 23 с.
10. Русская пословица 50. Сеул: РУБАТО, 2019. 62 с. (러시아 속담 50, 서울: 루바토, 2019. 62 p.)
11. Жуков В. П. Словарь русских пословиц и поговорок. М.: Русский язык, 1991. 534 с.
12. Мокиенко В. М. Школьный словарь живых русских пословиц. СПб.: Нева, 2002. 352 с.

13. Фелицына В. П., Мокиенко В. М. Русские фразеологизмы. Лингвострановедческий словарь. М.: Русский язык, 1990. 220 с.

14. Россия. Большой лингвострановедческий словарь. М.: АСТ-Пресс, 2009. 725 с. URL: <https://ls.pushkininstitute.ru/lsslovar/?title=Россия/A1-A2> (дата обращения: 15.11.2023).

References

1. Bochina, T. G. (2023). *Poslovitsa na veka molvitsa. Izbrannye trudy po russkoi paremiologii* [A Proverb Lasts for Ever. Selected Works on Russian Paremiology]. 286 p. Kazan, KPFU. (In Russian)

2. Bochina, T. G., Adamka, P. (2015). *Proverb and Mythopoeic Model of the World*. XLinguae, V. 8, No. 2, pp. 18–27. (In Czech)

3. Pisarskaya, T. R., Czin' Lyu., Yakimenko, N. E. (2017). *Belyi tsvet v russkikh i kitijskikh paremiyakh (lingvokul'turologicheskii aspekt)* [White Color in Russian and Chinese Proverbs (a linguocultural aspect)]. Nauchno-metodicheskii elektronnyi zhurnal "Kontsept", No. 28, pp. 51–54. (In Russian)

4. Nikitina, T. G., Rogalyova, E. I. (2023). *Uchebnyi paremiologicheskii slovar' novogo tipa kak lingvokul'turologicheskii istochnik* [Educational Paremiological Dictionary of a New Type as a Linguocultural Source]. Russkii yazyk v shkole, V. 84, No. 3, pp. 58–67. (In Russian)

5. Vesnina, L. E. (2018). *Izuchenie paremii kak sposob priobshheniya k kul'ture v protsesse izucheniya russkogo yazyka kak inostrannogo* [Studying Proverbs as a Way of Introducing Culture in the Process of Learning Russian as a Foreign Language]. Lingvokul'turologija, No. 12, pp. 55–60. (In Russian)

6. Pomigueva, E. A. (2021). *Fol'klor kak sredstvo formirovaniya lingvokul'turologicheskoy kompetetsii u inostrannykh uchashchihsya na urokakh russkogo yazyka* [Folklore as a Means of Developing Linguocultural Competence among Foreign Students in Russian Language

Lessons]. Pedagogicheskii zhurnal, V. 11, No. 5–1, pp. 289–294. (In Russian)

7. Bochina, T. G., Korshunova, A. A., Zharkynbekova, S. K. (2021). *Proverb and Other Stable Sayings Show a Foreigner the Traditions and Cultures of the Russian People*. International Journal of Society, Culture and Language, V. 9, No. 3, pp. 101–108. (In English)

8. Kul'kova, M. A., Ginyatullina, A. I. (2023). *Formirovanie paremiologicheskoi kompetentsii obuchayushchihsya s oporoi na mobil'nye prilozheniya na urokakh inostrannogo yazyka* [Formation of Paremiological Competence of Students Based on Mobile Applications in Foreign Language Lessons]. Reports of the Bashkir University, V. 8, No. 2, pp. 34–45. (In Russian)

9. Murashova, N. Yu. (2020). *Formirovanie paremiologicheskoi kompetetsii inostrannykh studentov gumanitarnykh profilei: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Formation of Paremiological Competence of Foreign Students in the Humanities: Doctoral Thesis Abstract]. Kazan, 23 p. (In Russian)

10. *Russkaya poslovitsa 50* (2019) [Russian Proverb 50]. 62 p. Seoul, RUBATO. (In Korean)

11. Zhukov, V. P. (1991). *Slovar' russkikh poslovits i pogovorok* [Dictionary of Russian Proverbs and Sayings]. 534 p. Moscow, Russkii yazyk. (In Russian)

12. Mokienko, V. M. (2002). *Shkol'nyi slovar' zhivnykh russkikh poslovits* [School Dictionary of Living Russian Proverbs]. 352 p. Saint Petersburg, Neva. (In Russian)

13. Felitsyna, V. P., Mokienko, V. M. (1990). *Russkie frazeologizmy. Lingvostranovedcheskii slovar'* [Russian Phraseological Units. Linguoculturological Dictionary]. 220 p. Moscow, Russkii yazyk. (In Russian)

14. Rossiya. *Bol'shoi lingvostranovedcheskii slovar'* (2009) [Russia. A Large Linguoculturological Dictionary]. 725 p. Moscow, AST-Press. URL: <https://ls.pushkininstitute.ru/lsslovar/?title=Россия/A1-A2> (accessed: 15.11.2023). (In Russian)

The article was submitted on 18.01.2024

Поступила в редакцию 18.01.2024

Квон Жооюннг,
аспирант,
Псковский государственный университет,
180000, Россия, Псков,
площадь Ленина, 2.
shisliva96@mail.ru

Kwon Jooyoung,
graduate student,
Pskov State University,
2 Lenin Square,
Pskov, 180000, Russian Federation.
shisliva96@mail.ru

УДК 81

DOI: 10.26907/2782-4756-2024-75-1-149-158

ВОВЛЕЧЕНИЕ ЧАТ-БОТОВ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

© Елена Комарова

INTEGRATION OF CHATBOTS INTO FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Elena Komarova

Innovative technologies are a part and parcel of modern education. Being integrated in the education process, neural network technologies are of particular interest now. Chatbots are used for different purposes: to gain and consolidate knowledge, to test knowledge, to study foreign languages, to organize the education process, etc. The use of generative AI contributes to education efficiency, improves skills and students' motivation. One of the most popular and promising generative neural networks is ChatGPT. The use of this chatbot got mixed reviews, and this article examines the possibilities of using chatbots in education. We attempt to use ChatGPT as a support tool for compiling a training manual on developing listening skills for EFL (English as a foreign language) students. We analyze the advantages and disadvantages of using ChatGPT for compiling teaching materials and outline recommendations on how to use this tool efficiently. We found that, in general, the use of ChatGPT optimizes the process of preparing training materials for intermediate-level students. However, it is important to take into account a number of features such as the language register, the genre and text type, semantic breakdown of the text, the risk of neural network making an error, etc. The article concludes that the chatbot, if used correctly, can become an effective virtual assistant for an EFL teacher.

Keywords: neural network, innovative education technology, chatbot, teaching foreign languages, ChatGPT

Применение инновационных технологий является неотъемлемой частью современного образования. Особый интерес вызывают нейросетевые технологии, которые активно внедряются в образовательную среду. Чат-боты используются для получения и закрепления знаний, проверки усвоения материала, изучения иностранных языков, организации образовательного процесса и пр. Применение генеративного ИИ повышает эффективность образования, способствует улучшению навыка и росту мотивации учащихся. Одной из самых популярных и перспективных генеративных нейросетей является ChatGPT. Использование данного чат-бота в образовании получает противоречивые отзывы. В настоящей статье рассматриваются возможности использования чат-ботов в обучении иностранным языкам, а также предпринимается попытка применения ChatGPT как вспомогательного инструмента для составления учебного пособия по аудированию для студентов, изучающих английский язык как иностранный. Далее проводится анализ преимуществ и недостатков использования ChatGPT для подготовки учебного материала и даются рекомендации для эффективной эксплуатации данного инструмента. В результате было установлено, что в целом использование ChatGPT оптимизирует процесс подготовки учебного материала для студентов уровня intermediate. Тем не менее необходимо учитывать ряд особенностей, таких как языковой регистр, стилевые характеристики текста, смысловая разбивка текста, возможность допущения нейросетью различных ошибок и др. В итоге мы пришли к выводу о том, что исследуемый чат-бот при правильном использовании в процессе обучения иностранным языкам может стать эффективным виртуальным помощником для методиста.

Ключевые слова: нейросети, инновационные технологии в образовании, чат-боты, обучение иностранным языкам, ChatGPT

Для цитирования: Комарова Е. Вовлечение чат-ботов в процесс обучения иностранным языкам // Филология и культура. Philology and Culture. 2024. № 1 (75). С. 149–158. DOI: 10.26907/2782-4756-2024-75-1-149-158

По мере развития технологий серьезных изменений требуют практически все сферы деятельности человека, в том числе и сфера образования. Для повышения эффективности и качества образования в образовательный процесс активно интегрируются инновационные технологии, такие как мультимедийные материалы, телеконференции, вебинары, использование новых Интернет ресурсов, а также новых методов обучения и организации образовательной деятельности.

Пандемия и глобальный локдаун ускорили развитие технологий и их внедрение в образовательную среду. С приходом дистанционных и смешанных форм обучения педагогам пришлось в кратчайшие сроки переформатировать образовательный процесс, научиться эффективно использовать информационно-коммуникационные технологии.

Стоит отметить, что многие отнеслись к новым формам обучения скептически. Возможно, такое неприятие вызвано, во-первых, резким переходом к новым формам организации обучения, во-вторых, директивным характером данных изменений. Другой предпосылкой к такому положению дел является отсутствие единого определения для понятия инновационных технологий в образовании. В рамках настоящей работы мы будем трактовать инновационные технологии в образовании как комплексное явление, состоящее из трех компонентов [1, с. 34]. Первый – это современное, хорошо структурированное содержание, которое передается студентам не только с помощью традиционных средств коммуникации, но и с помощью современных информационно-коммуникационных технологий. Второй – это применяемые методы обучения, в первую очередь интерактивный метод, построенный на активном вовлечении обучающихся в образовательный процесс. И третий – организация учебного процесса, в том числе применяемые технические средства, обеспечивающие современную инфраструктуру обучения (рис. 1).



Рис. 1. Компоненты понятия «инновационные технологии в образовании»

Технологии, применяемые в образовании, делятся в основном на 2 группы в зависимости от задач, которые они призваны решать (рис. 2). Первая группа включает в себя Интеллектуальные системы обучения, вторая – системы управления обучением.

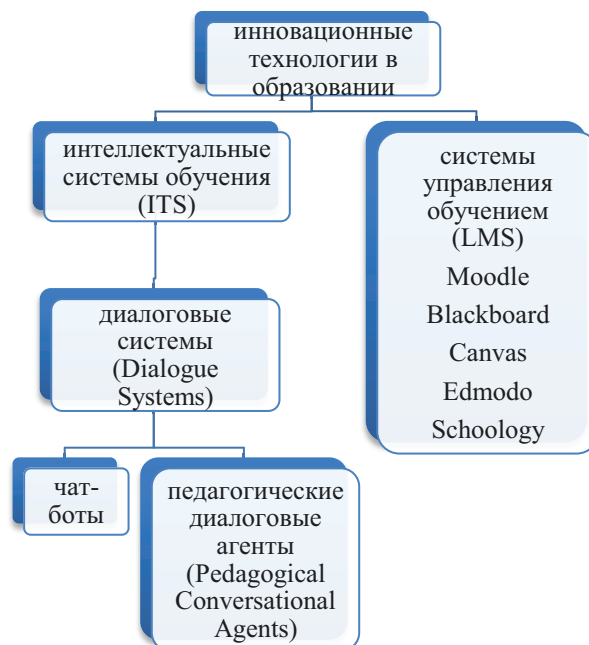


Рис. 2. Инновационные технологии в образовании

Современные системы управления обучением (LMS) предоставляют и управляют различными типами контента, включая видео, онлайн-курсы, семинары и текстовые документы. LMS используются для создания, управления и распространения образовательных курсов и материалов, а также для проверки прогресса студентов. Существует множество программ для создания LMS, к примеру Moodle (бесплатная и открытая система управления обучением, которая позволяет создавать курсы, тесты и форумы для обучения), Blackboard (платформа для управления обучением, которая используется во многих университетах и школах; она позволяет создавать курсы, тесты и форумы, а также отслеживать прогресс студентов), Canvas (система управления обучением, которая используется во многих университетах и школах; она позволяет создавать курсы, тесты и форумы, а также отслеживать прогресс студентов), Edmodo (бесплатная платформа для управления обучением, которая используется в школах; она позволяет создавать курсы, тесты и форумы, а также общаться с учениками и их родителями), Schoology (система управления обучением, которая используется во многих университетах и школах; она

позволяет создавать курсы, тесты и форумы, а также отслеживать прогресс студентов).

Существует другая образовательная технология – Интеллектуальная система обучения (Intelligent Tutoring Systems). Это компьютеризированная среда обучения, включающая вычислительные модели и обеспечивающая обратную связь в зависимости от прогресса в обучении [2]. ITS используют искусственный интеллект для обучения студентов в интерактивной среде и предоставляют персонализированное обучение, которое адаптируется к индивидуальным потребностям и уровню знаний каждого ученика. Диалоговые Системы (Dialogue Systems) и Педагогические Диалоговые Агенты (Pedagogical Conversational Agents) входят в группу образовательных технологий, направленных на обратную связь для тех, кому необходимо немедленное руководство или помощь [3]. Эти технологии могут имитировать собеседников и обеспечивать обратную связь посредством естественного языка [4].

В настоящее время внимание ученых привлекает область диалоговых систем, а именно чат-боты [5], [6], [7], [8], [9], [10], [11].

Чат-бот, также известный как Chatterbots или Chatter robots [12], – это компьютерная система, которая может общаться с человеком в форме приложения для обмена сообщениями [13]. Современные нейросети могут генерировать видео, изображения, текстовые документы, речь, программные коды. Возможности генеративного ИИ активно применяются в научных исследованиях, например для обработки больших данных.

Рисунок (рис. 3) наглядно демонстрирует основные области использования ИИ и применяемые инструменты. Например, платформа WellSaid Labs используется для создания голосового озвучивания; она позволяет вводить текст и получать натуральное дублирование с разными стилями, темпом и интонацией. С помощью ИИ Сору.аi генерирует тексты для публикации в социальных сетях, на сайтах и других источниках. Нейросеть Glean используется для эффективной коммуникации между коллегами внутри организации.

Чат-боты успешно применяются в сфере образования для получения и закрепления знаний, для проверки усвоения материала [14, с. 190]. Большой популярностью пользуются образовательные чат-боты для изучения иностранных языков. Они позволяют пополнить словарный запас, проверить правильность произношения иностранных слов, закрепить полученные знания с помощью различных упражнений, подготовиться к экзаменам, дополнить языковой материал по темам пройденных уроков и т. д.

На преимущества использования чат-ботов в качестве партнера по изучению иностранного языка указывали уже в начале 2000-х гг. Первым был Дейв (приложение), которого называли «идеальным частным репетитором», так как он отвечал «на идеальном английском языке точно так же, как частный учитель английского языка» [15, с. 10 // цитата по Будниковой 2020].

Проблема использования чат-ботов для изучения иностранного языка находится в фокусе отечественных ученых, которые отмечают большие возможности для применения чат-ботов в этой сфере [16], [17], [18], [19], [20]. Среди множества приложений выделяют Rosetta Stone, Duolingo, Mondly, Cleverbot, Babbel, Busuu, Memrise и др.

Чат-боты используются и для организации образовательного процесса: например, на кафедре государственных и муниципальных финансов СПбГЭУ с помощью чат-ботов студенты могут быстро получить интересующую их организационную и методическую информацию, касающуюся учебного плана, написания курсовых работ, порядка прохождения учебной практики [14]. Чат-бот дает возможность студентам задавать вопросы преподавателю и оперативно получать ответы, что позволяет улучшить взаимодействие между преподавателем и студентами. Преподавателю больше не нужно постоянно отвечать на одни и те же вопросы, нейросеть запоминает ответы и выявляет темы, которые требуют дополнительных разъяснений. Подобные чат-

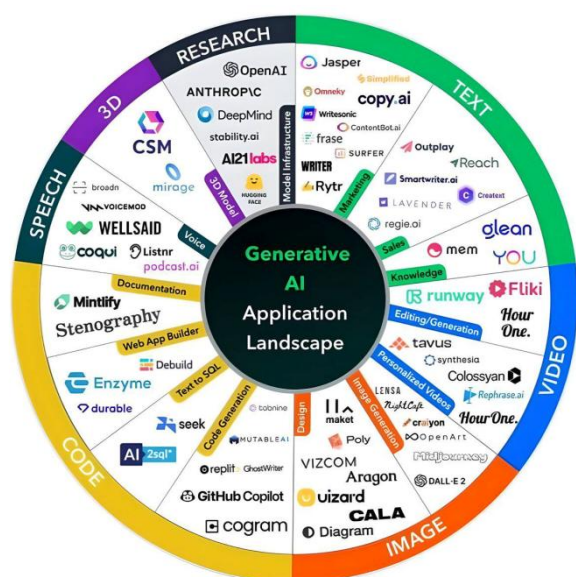


Рис. 3. Ландшафт приложений генеративного ИИ.
Источник ChatGPT

боты созданы в мессенджере Telegram с помощью конструктора Manybot.

Другой платформой для создания образовательного чат-бота является BorisBot, которая уже содержит готовые шаблоны, поэтому ее возможно использовать даже без знания языка программирования [21]. Здесь можно проводить опросы по пройденным темам, создавать дополнительные тренажеры для закрепления материала, устранить пробелы в знаниях с помощью дополнительной рефлексии по пройденной теме и т. д. Использование такого чат-бота экономит время преподавателя и позволяет ученику выполнять задания в любое удобное для него время, в подходящем для него темпе, а главное получать ответы и рекомендации в режиме реального времени, таким образом усваивая материал сразу и своевременно восполняя пробелы в знаниях.

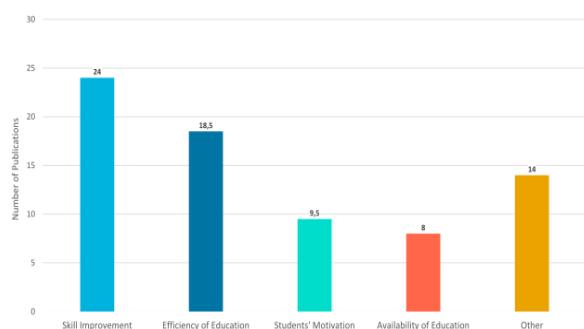


Рис. 4. Цели вовлечения чат-ботов в образовательный процесс

Проведя систематический обзор литературы по вопросу использования чат-ботов в образовании, Sebastian Wollny et al [2] пришли к выводу о том, что большинство целей использования чат-ботов в образовании можно отнести к одной из следующих категорий: улучшение навыка, эффективность образования и мотивация учащихся (рис. 4). Наиболее часто упоминаемая цель вовлечения чат-ботов в образовательный процесс — это «улучшение навыков учащегося». В этом случае чат-боты в основном рассматриваются как вспомогательное средство обучения, которое оказывает поддержку студентам. Эффективность образования может быть повышена за счет автоматизации повторяющихся задач, позволяющих сэкономить время для студентов. Другой важной задачей для образовательных чат-ботов является повышение доступности образования за счет обеспечения обучения или консультаций без временных ограничений или без ограничения физического присутствия. В категорию «другие» попали такие цели, как инклюзивность [22] или поощрение взаимодействия между учениками и учителями [23].

Одной из самых перспективных нейросетей на данный момент является ChatGPT. ChatGPT — это диалоговый интерфейс искусственного интеллекта, который использует обработку естественного языка (NLP) и взаимодействует с пользователем в реалистичной форме, а также «поддерживает диалог, признает свои ошибки, оспаривает неверные предположения и отклоняет неуместные запросы» [24]. Исследователи отмечают, что ChatGPT является революционным диалоговым ботом на базе искусственного интеллекта, и это явный сигнал к смене парадигмы, которая происходит не только в сфере образования, но и во всех сферах жизни [25]. В последнее время сообщается о преимуществах ChatGPT в образовании [26], некоторые ученые даже предоставляют рекомендации по его использованию в аудитории [27], [28].

Проведенный качественный проблемно-ситуационный анализ твитов в социальных сетях, интервью и пользовательского опыта указывает на то, что публичный дискурс в социальных сетях в целом положительный и пользователи оптимистично относятся к использованию ChatGPT в образовательных учреждениях [25]. В то же время были обнаружены некоторые опасения по поводу использования ChatGPT в образовании и даны рекомендации, которые были сформулированы следующим образом [25, с. 18]:

1. Принять технологию, а не запрещать ее (необходимо разработать больше руководств и стратегий для содействия внедрению ChatGPT в школах и университетах).

2. Необходимость в новой философии обучения (технологии трансформируют образование, а следовательно, преподаватели должны повышать квалификацию и практику, чтобы соответствовать новым требованиям).

3. Ничто не должно приниматься как должное (качество ответов, предоставляемых ChatGPT, может не всегда быть точным для заданного вопроса).

4. Повышение компетенции (ChatGPT не требует много технических или ИКТ-компетенций (информационных и коммуникационных технологий), но для достижения наилучших результатов требуется более критическое мышление и умение задавать вопросы).

5. Развитие «очеловеченных» чатботов (ChatGPT оказался в некоторой степени «очеловеченным» (например, благодаря приветствиям и извинениям), но этой технологии не хватает рефлексивного мышления или проявления эмоций).

6. Этичность использования ChatGPT и авторское право.

7. Разработка ответственных чат-ботов (ChatGPT может иметь вредоносное поведение, например обманывать, манипулировать и дезинформировать, необходимо учитывать фундаментальные человеческие ценности и правовую систему).

Мы проверили возможности использования ChatGPT в качестве дополнительного интеллектуального инструмента для составления учебного пособия по аудированию для студентов, изучающих английский язык на уровне A2-B1. В частности, мы попросили ChatGPT сгенерировать общие вопросы по скрипту аудиотекста для проверки его понимания студентами. Для этого мы скопировали скрипт в формате Word и на запрос «сделай 10 вопросов по содержанию текста» получили следующий ответ (рис. 5):

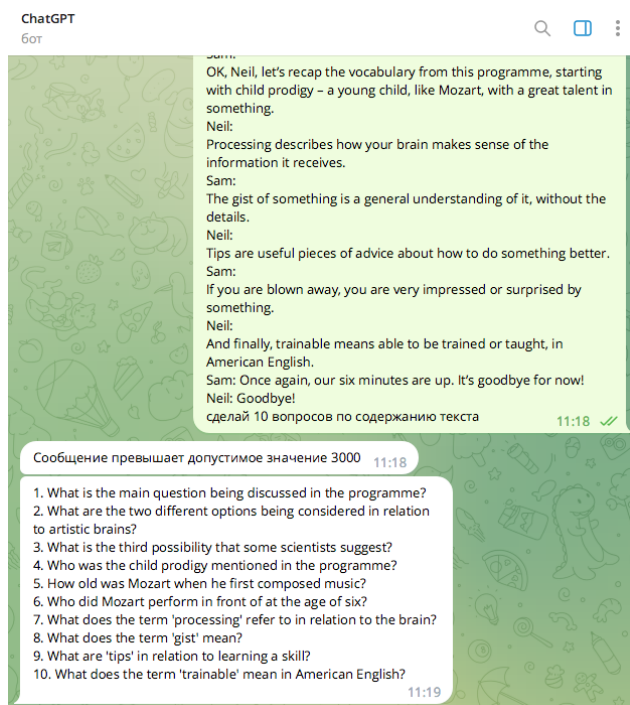


Рис. 5. Ответы, сгенерированные ChatGPT

Ответы, сгенерированные нейросетью, не вполне соответствуют поставленной цели – проверить полное и выборочное понимание информации, содержащейся в устном речевом сообщении. Интересно отметить, что нейросеть генерирует вопросы не по смысловым абзацам, а предлагает собственную разбивку текста на смысловые части, при этом пропуская важные микротемы, такие как примеры, которые приводят ученые для иллюстрации своих теорий о работе мозга талантливых людей. Также ChatGPT фокусируется на второстепенных темах текста – объяснении значений слов и выражений, которые студентам предлагаются для ознакомления и запоминания. Раскрытие семантики ключевых лекси-

ческих единиц, относящихся к теме аудиотекста, не входит в задачи данного задания.

Некоторые вопросы не соответствуют стилю написания учебного пособия. ChatGPT упрощает язык, вопросы приобретают неформальный характер, или же слишком обобщает, использует излишние и неточные выражения (например: *What is the main question being discussed in the programme? What are the two different options being considered in relation to artistic brain?*). В результате полученные текстовые данные требуют проверки и редактуры (рис. 6).

I. Comprehension check:

1. What is the main topic of the programme?
2. What are the two expert opinions on the nature of artistic brains?
3. What is the third possibility that some scientists suggest?
4. Who was the child prodigy mentioned in the programme?
5. How old was Mozart when he first composed music?
6. Who did Mozart perform in front of at the age of six?
7. What does the term 'processing' refer to in relation to the brain?
8. Do artists focus on detail when they draw?
9. What tips does Mike give to his students when they learn how to paint?
10. Is there any final answer to the question of whether artistic brains are different?

Рис. 6. Отредактированные автором вопросы для пособия

ChatGPT был также использован при составлении задания на «верные-неверные утверждения», направленные на умение определять конкретные факты и аргументы (рис. 7). Мы попросили нейросеть составить 15 «true or false questions», из которых впоследствии выбрали и отредактировали 10 (рис. 8).

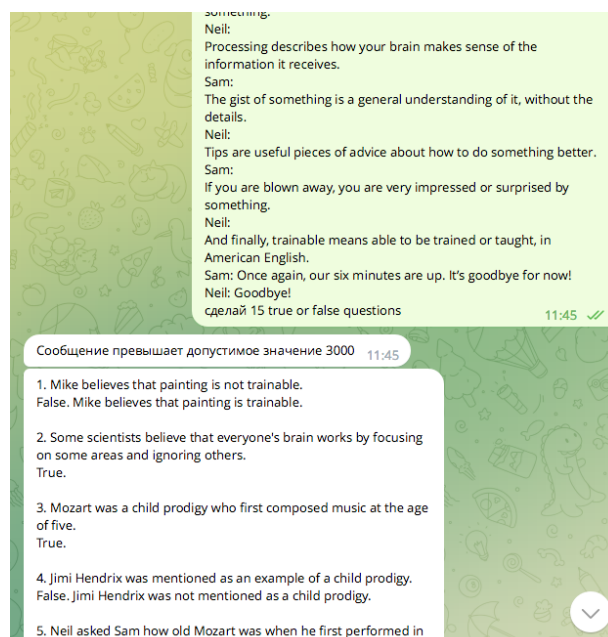


Рис. 7. Сгенерированные ChatGPT «верные-неверные утверждения»

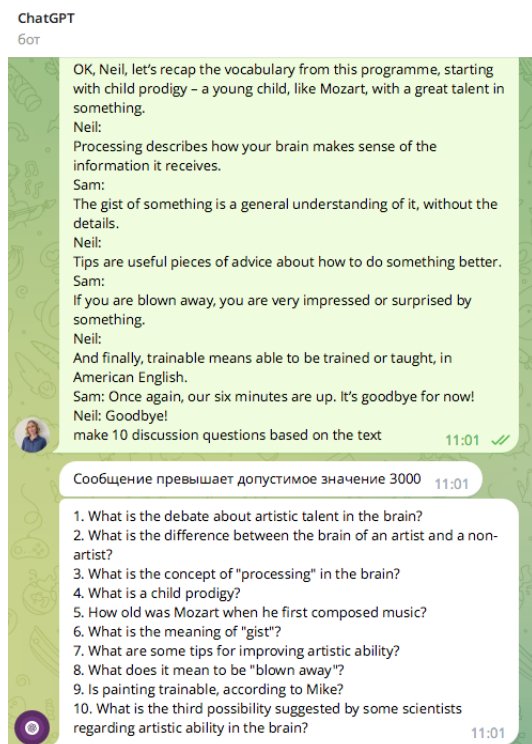
II. True or false:

1. Mike believes that painting is not trainable.
2. Some scientists believe that everyone's brain works by focusing on some areas and ignoring others.
3. Mozart was a child prodigy who first composed music at the age of five.
4. Jimi Hendrix was mentioned as an example of a child prodigy.
5. Neil asked Sam how old Mozart was when he first performed in front of the Emperor of Austria.
6. Processing refers to how the brain makes sense of information.
7. The gist of something means a detailed understanding of it.
8. Tips are pieces of advice about how to do something better.
9. Being blown away means being unimpressed by something.
10. The scientists in the program came to a final answer about whether artistic brains are different.

Рис. 8: Отредактированные автором
«верные-неверные утверждения»

С целью критического анализа текста и развития умения обучающихся дать оценку прослушанного были составлены вопросы для дискуссии (рис. 10). Следует отметить, что результат не всегда соответствует ожиданиям, и для того, чтобы получить конкретный ответ, необходимо правильно задавать вопрос нейросети (рис. 9).

Сравним:



ChatGPT

Бот

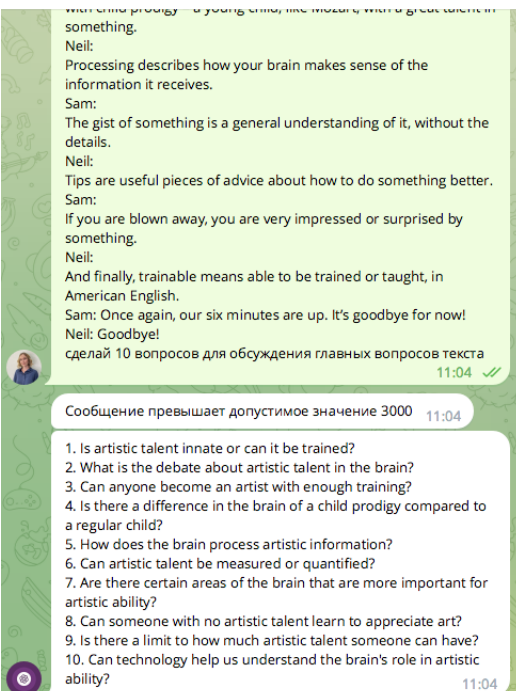


Рис. 9: Сгенерированные ChatGPT вопросы
для дискуссии по теме текста

Примеры наглядно демонстрируют разницу в ответах нейросети на различные формулировки запросов. Нейросеть не может «принимать решения» и «думать» о том, какой именно ответ ожидается на поставленный вопрос. Необходимо конкретизировать и четко формулировать запрос, который будет соответствовать цели задания.

IX. Discussion:

1. Do you think artistic talent is innate or it can be trained?
2. Do you agree that anyone can become an artist with enough training?
3. Can artistic talent be measured or quantified?
4. Can people with no artistic talent learn to appreciate art?
5. Can technology help us understand the brain's role in artistic ability?

Рис. 10: Отобранные и отредактированные автором
вопросы

Таким образом, при использовании ChatGPT для оптимизации процесса написания учебного пособия следует учитывать следующие особенности:

1. *Языковой регистр и набор языковых средств.* Необходимо учитывать композиционные особенности жанра учебно-научного подстиля: стиль, форму и содержание. Важно контролировать выбор лексики, которая должна соответствовать выбранному стилю.

2. *Организация текста в зависимости от необходимого стиля.* Нейросети не всегда соз-

дают текст с соответствующей задачам структурой. При создании учебного материала необходимо внимательно анализировать организацию контента, чтобы убедиться, что он соответствует выбранному формату и понятен для учащихся.

3. *Смысловая разбивка текста*, выполненная нейросетью, может отличаться от ожидаемой и не соответствовать поставленным задачам.

4. *Возможность допущения нейросетью смысловых и грамматических погрешностей*. ChatGPT может генерировать текст, но не может гарантировать безошибочность и точность информации. Кроме того, необходимо проверять факты и источники, предоставляемые нейросетью.

5. *Контекст и адаптация*. Учебные материалы должны быть адаптированы к конкретной целевой аудитории и контексту применения данного материала.

6. *Соблюдение авторских прав*. Нейросеть может сгенерировать текст, похожий на уже существующий материал или частично его повторяющий. Необходимо убедиться, что созданный контент не нарушает авторских прав.

7. *Запрос*. Необходимо точно формулировать ваш вопрос для получения релевантного ответа.

В целом использование ChatGPT значительно упрощает процесс подготовки учебного материала для студентов уровня intermediate, при этом не заменяя, а дополняя методиста. При правильно заданном вопросе сгенерированные нейросетью ответы можно оценить как удовлетворительные. Полученные данные можно использовать в качестве «рабочего проекта» для дальнейшей корректировки и детализации. Помимо этого, нейросеть может стать эффективным виртуальным помощником, который «рассматривает» поставленную задачу с другой стороны и предлагает альтернативные варианты, возможно сразу не вполне очевидные для автора.

Выводы

Подводя итоги, следует отметить, что в целом использование нейросети для создания учебного материала может быть полезным инструментом. Однако текст, сгенерированный нейросетью, всегда требует корректуры и литературного редактирования. Помимо этого, необходимо дорабатывать материалы, чтобы обеспечить качество, точность и соответствие образовательным целям.

При многократном использовании нейросети как вспомогательного инструмента для подготовки учебных материалов считаем целесообразным обучить ее при помощи обратной связи и

коррекции для того, чтобы улучшить качество будущих генераций текста.

Сэм Альтман, генеральный директор OpenAI, также утверждает, что пока еще не следует полностью полагаться на ChatGPT. «ChatGPT невероятно ограничен, но достаточно хорош в некоторых вещах, чтобы создать обманчивое впечатление о величии», – написал он в Твиттере. – Было бы ошибкой прямо сейчас полагаться на него в чем-то важном. Это прелюдия прогресса; нам предстоит много работы над надежностью и точностью» [29].

Мы придерживаемся мнения, что современные технологии в образовании призваны прежде всего высвободить время для решения более сложных задач, требующих комплексного подхода и стимулирующих развитие интеллектуальных и творческих способностей обучающихся. Для педагога это – вспомогательное средство решения рутинных задач, средство оптимизации рабочего процесса, позволяющее сконцентрироваться на задачах более высокого уровня.

Список источников

1. *Мандель Б. П.* Современные инновационные технологии в образовании и их применение // Образовательные технологии (г. Москва). 2015. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-innovatsionnye-tehnologii-v-obrazovanii-i-ih-primenenie> (дата обращения: 06.06.2023).
2. *Wollny S. et al.* Are we there yet? – A systematic literature review on chatbots in education // *Frontiers in artificial intelligence*. 2021. Т. 4. С. 654924.
3. *Lester J. C., Converse S. A., Kahler S. E., Barlow S. T., Stone B. A., and Bhogal R. S.* The Persona Effect: Affective Impact of Animated Pedagogical Agents // *Proceedings of the ACM SIGCHI Conference on Human factors in computing systems*. Atlanta, Georgia, USA. March 22–27. 1997. (ACM). P. 359–366.
4. *McLoughlin C., and Oliver R.* Maximising the Language and Learning Link in Computer Learning Environments. *Br. J. Educ. Tech.* 29 (2), 1998. P. 125–136. doi:10.1111/1467-8535.00054.
5. *Winkler R., and Soellner M.* Unleashing the Potential of Chatbots in Education: A State-Of-The-Art Analysis. in *Academy of Management Annual Meeting Proceedings* 2018. 2018 (1), 15903. doi:10.5465/AMBPP.2018.15903abstract.^[1]
6. *Hobert S., and Meyer von Wolff R.* Say Hello to Your New Automated Tutor – A Structured Literature Review on Pedagogical Conversational Agents // *14th International Conference on Wirtschaftsinformatik*, Siegen, Germany. Feb 23–27. 2019. Editors V. Pipek and T. Ludwig, (AIS).
7. *Hobert S.* How Are You, Chatbot? Evaluating Chatbots in Educational Settings - Results of a Literature Review // *17. Fachtagung Bildungstechnologien, DELFI 2019 – 17th Conference on Education Technologies*,

DELFI 2019, Berlin, Germany. Sept 16–19. 2019. Editors N. Pinkwart and J. Konert, 259–270. doi: 10.18420/delfi2019_289.

8. Jung H., Lee J., and Park C. Deriving Design Principles for Educational Chatbots from Empirical Studies on Human-Chatbot Interaction. *J. Digit. Contents Society*, 21. 2020. P. 487–493. doi: 10.9728/dcs.2020.21.3.487.

9. Pérez J. Q., Daradoumis T., and Puig J. M. M. Rediscovering the Use of Chatbots in Education: A Systematic Literature Review. *Comput. Appl. Eng. Educ.* 28, 2020. P. 1549–1565. doi:10.1002/cae.22326.

10. Smutny P., and Schreiberova P. Chatbots for Learning: A Review of Educational Chatbots for the Facebook Messenger. *Comput. Edu.* 151, 103862. 2020. doi:10.1016/j.compedu.2020.103862.

11. Pérez-Marín D. A Review of the Practical Applications of Pedagogic Conversational Agents to Be Used in School and University Classrooms. *Digital 1* (1), 202. P. 118–33. doi:10.3390/digital1010002.

12. Hatwar N., Patil A., and Gondane D. AI based chatbot. *Int. J. Emerg. Trends Eng. Basic Sci.* ISSN. Vol. 3. No. 2. 2016. P. 2349–696785.

13. Ciechanowski L., Przegalinska A., Magnuski M., and Gloor P. In the shades of the uncanny valley: An experimental study of human – chatbot interaction. *Futur. Gener. Comput. Syst.*, 2018. P. 1–10.

14. Фирсова Е. А. Перспективы использования чат-ботов в высшем образовании // Совершенствование учебно-методической работы в университете в условиях изменяющейся среды: сборник трудов II национальной межвузовской научно-методической конференции, Санкт-Петербург, 29–30 января 2018 года. Том Часть 1. СПб: Санкт-Петербургский государственный экономический университет, 2018. С. 188–193. EDN YTPGMZ.

15. rer . . , oniam D., ar ener . , u neanu D. Bots for language learning now: Current and future directions // *Language Learning & Technology*. 2020. No 24 (2). P. 8–22.

16. Будникова А. С., Бабенкова О. С. Использование чат-ботов при изучении иностранного языка // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2020. №. 3 (55). С. 146–150. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-chat-botov-pri-izuchenii-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 19.06.2023).

17. Алехин Р. Ю., Воронина И. Е. Выбор модели и метода для реализации чат-бота – помощника в изучении иностранных языков // Актуальные проблемы прикладной математики, информатики и механики: сб. тр. междунар. науч. конф. Воронеж: Научно-исследовательские публикации, 2020. С. 149–151.

18. Баранова Т. А., Воронцова Е. В., Гришина А. С. Опыт использования технологии чат-бот при обучении иноязычной лексике студентов младших курсов неязыковых специальностей (на примере СПбПУ) // Вопросы современной филологии и проблемы методики обучения языкам: сб. науч. ст. по итогам VII Междун. науч.-практич. конф. Брянск: БГИТУ, 2019. С. 266–271.

19. Селиверстова О. В., Зимовина О. В. Применение современных цифровых технологий при обучении иностранным языкам // Основные тенденции и перспективы развития экономики в координатах цифровой эры: сб. ст. по материалам междунар. науч.-практич. конф. Хабаровск: Хабаровск. гос. ун-т экономики и права, 2018. С. 336–340.

20. Ятманов В. А., Фисханова Г. Р. Использование чат-ботов при изучении английского языка // Актуальные проблемы аграрной науки: состояние и тенденции развития: материалы Национ. науч.-практич. конф. Димитровград, Технологический ин-т – филиал ФГБОУ ВО Ульяновский ГАУ, 2019. С. 126–130.

21. Белоконова С. С., Яковлева А. Н. Применение чат-ботов как способ повышения вовлеченности учеников в образовательный процесс // Актуальные проблемы методики обучения информатике и математике в современной школе. 2022. С. 59–64.

22. Heo J., and Lee J. CiSA: An Inclusive Chatbot Service for International Students and Academics // 21st International Conference on Human- Computer Interaction, HCI 2019: Communications in Computer and Information Science, Orlando, FL, USA. July 26–31. 2019. Editors C. Stephanidis, (. Springer) 11786, 153–167. doi:10.1007/978-3-030-30033-3.

23. Mendoza S., Hernández-eó n M., Sánchez-Adame . M., odríguez J., Decouchan D., and Meneses-Viveros A. Supporting Student- Teacher Interaction through a Chatbot // 7th International Conference, LCT 2020, Held as Part of the 22nd HCI International Conference, HCI 2020, Copenhagen, Denmark. July 19–24. 2020. Lecture Notes in Computer Science. Editors P. Zaphiris and A. Ioannou, (Springer) 12206, 93–107. doi:10.1007/978-3-030-50506-6.

24. OpenAI. ChatGPT: Optimizing language models for dialogue. 2023. URL: <https://openai.com/blog/chatgpt> (дата обращения 19.06.2023).

25. Tlili A. et al. What if the devil is my guardian angel: ChatGPT as a case study of using chatbots in education // *Smart Learning Environments*. 2023. T. 10. № 1. С. 15

26. Zhai X. ChatGPT user experience: Implications for education. 2022. SSRN Electronic Journal. URL: <https://doi.org/10.2139/ssrn.4312418>.

27. Mollick E. R., & Mollick L. New modes of learning enabled by AI chatbots: Three methods and assignments // SSRN Electronic Journal. 2022. URL: <https://doi.org/10.2139/ssrn.4300783>.

28. What is ChatGPT and how can you teach with it? Tips & tricks. Tech & Learning. 2022. URL: <https://www.techlearning.com/how-to/what-is-chatgpt-and-how-to-teach-with-it-tips-and-tricks>. (дата обращения 26.07.2023).

29. ChatGPT: A Threat To Higher Education? URL: <https://www.forbes.com/sites/jasonwingard/2023/01/10/chatgpt-a-threat-to-higher-education/?sh=354b69501e76>. (дата обращения 26.06.2023).

References

1. Mandel', B. R. (2015). *Sovremennye innovatsionnye tekhnologii v obrazovanii i ikh primenenie*

- [Modern Innovative Technologies in Education and Their Application]. Obrazovatel'nye tekhnologii (g. Moskva). No. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-innovatsionnye-tehnologii-v-obrazovanii-i-ih-primeneniye> (accessed 06.06.2023). (In Russian)
2. Wollny, S. et al. (2021). *Are We There Yet? - A systematic literature review on chatbots in education*. Frontiers in artificial intelligence. T. 4. C. 654924. (In English)
 3. Lester, J. C., Converse, S. A., Kahler, S. E., Barlow, S. T., Stone, B. A., and Bhogal, R. S. (1997). *"The Persona Effect: Affective Impact of Animated Pedagogical Agents"*. Proceedings of the ACM SIGCHI Conference on Human factors in computing systems, Atlanta, Georgia, USA, March 22–27, (ACM), pp. 359–366. (In English)
 4. McLoughlin, C., and Oliver, R. (1998). *Maximising the Language and Learning Link in Computer Learning Environments*. Br. J. Educ. Tech. 29 (2), pp. 125–136. doi:10.1111/1467-8535.00054. (In English)
 5. Winkler, R., and Soellner, M. (2018). (1). *Unleashing the Potential of Chatbots in Education*. A State-Of-The-Art Analysis in Academy of Management Annual Meeting Proceedings 2018. 15903. doi:10.5465/AMBPP.2018.15903abstract. (In English)
 6. Hobert, S. and Meyer von Wolff, R. (2019). *"Sa Hello o Your New Au oma ed Tu or - A Structured Literature Review on Pedagogical Conversational Agents"*. 14th International Conference on Wirtschaftsinformatik, Siegen, Germany, Feb 23–27. Editors V. Pipek and T. Ludwig, (AIS). (In English)
 7. Hobert, S. (2019). *"How Are You, ha bo ? Evaluating Chatbots in Educational Settings - Results of a i era ure eview"*. 17. Fachtagung Bildungstechnologien, DELFI 2019 - 17th Conference on Education Technologies, DELFI 2019, Berlin, Germany, Sept 16–19. Editors N. Pinkwart and J. Konert, 259–270. doi:10.18420/delfi2019_289. (In English)
 8. Jung, H., Lee, J. and Park, C. (2020). *Deriving Design Principles for Educational Chatbots from Empirical Studies on Human-Chatbot Interaction*. J. Digit. Contents Society, 21. Pp. 487–493. doi: 10.9728/dcs.2020.21.3.487. (In English)
 9. Pérez, J. Q., Daradoumis, T., and Puig, J. M. M. (2020). *Rediscovering the Use of Chatbots in Education: A Systematic Literature Review*. Comput. Appl. Eng. Educ. 28, pp. 1549–1565. doi:10.1002/cae.22326. (In English).
 10. Smutny, P. and Schreiberova, P. (2020). *Chatbots for Learning: A Review of Educational Chatbots for the Facebook Messenger*. Comput. Edu. 151, 103862. 2020. doi:10.1016/j.compedu.103862. (In English)
 11. Pérez-Marín, D. (2021). *A Review of the Practical Applications of Pedagogic Conversational Agents to Be Used in School and University Classrooms*. Digital 1 (1). Pp. 118–33. doi:10.3390/digital1010002. (In English)
 12. Hatwar, N., Patil, A. and Gondane, D. (2016). *"Ai Based ha bo "*. Int. J. Emerg. Trends Eng. Basic Sci. ISSN, Vol. 3, No. 2, pp. 2349–696785. (In English)
 13. Ciechanowski, L., Przegalinska, A., Magnuski, M. and Gloor, P. (2018). *"In he Shades of he Uncann Valley: An Experimental Study of Human – Chatbot Interaction"*. Futur. Gener. Comput. Syst., pp. 1–10. (In English)
 14. Firsova, E. A. (2018). *Perspektivy ispol'zovaniya chat-botov v vysshem obrazovanii* [Prospects for Using Chatbots in Higher Education]. E. A. Firsova. Sovershenstvovanie uchebno-metodicheskoi raboty v universitete v usloviyakh izmenyayushcheysya sredy: sbornik trudov II natsional'noi mezhvuzovskoi nauchno-metodicheskoi konferentsii, Sankt-Peterburg, 29–30 yanvarya 2018 goda. Tom Chast' 1. St. Petersburg, Sankt-Peterburgskii gosudarstvennyi ekonomicheskii universitet. Pp. 188–193. EDN YTPGMZ. (In Russian)
 15. Fryer, L. K., Coniam, D., Carpenter, R., L p u neanu, D. (2020). *Bots for Language Learning Now: Current and Future Directions*. Language Learning & Technology. No. 24 (2), pp. 8–22. (In English)
 16. Budnikova, A. S., Babenkova, O. S. (2020). *Is pol'zovanie chat-botov pri izuchenii inostrannogo yazyka* [Using Chatbots When Learning a Foreign Language]. Uchenye zapiski. Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta. No. 3 (55), pp. 146–150. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-chat-botov-pri-izuchenii-inostrannogo-yazyka> (accessed 19.06.2023). (In Russian)
 17. Alekhin, R. Yu., Voronina, I. E. (2020). *Vybor modeli i metoda dlya realizatsii chat-bota – pomoshchnika v izuchenii inostrannykh yazykov* [Choosing a Model and Method for Implementing a Chatbot - an Assistant in Learning Foreign Languages]. Aktual nye problemy prikladno matematiki, informatiki i mekhaniki: sb. tr. mezhdunar. nauch. konf. Pp. 149–151. Voronezh, izd-vo "Nauchno-issledovatel'skie publikatsii". (In Russian)
 18. Baranova, T. A., Voronkova, E. V., Grishina, A. S. (2019). *is ol zovani a e h nologii cha -bo ri obuchenii ino a z chno le si e s uden ov mladshih ursov ne az ov h s e cial nos e (na primere SPBPU)* [Experience in Using Chatbot Technology When Teaching Foreign Language Vocabulary to Junior ear Students of Non-Linguistic Specialties (based on SPBPU)]. oprosy sovremenno filologii i problemy metodiki obucheniya yazykam: sb. nauch. st. po itogam VII Mezhdun. nauch.-praktich. konf. Pp. 266–271. Bryansk, BGITU. (In Russian)
 19. Seliverstova, O. V., Zimovina, O. V. (2018). *Primenenie sovremenn h sifrov h e h nologi ri obuchenii inostrannym yazykam* [Application of Modern Digital Technologies in Teaching Foreign Languages]. Osnovnye tendentsii i perspektivy razvitiya ekonomiki v koordinatah tsifrovo ery: sb. st. po materialam mezhdunar. nauch.-praktich. konf. Pp. 336–340. Khabarovsk, Khabarovsk. gos. un-t ekonomiki i prava. (In Russian)
 20. Yatmanov, V. A., Fiskhanova, G. R. (2019). *Is ol zovanie cha -bo ov ri izuchenii angli s o go yazyka* [Using Chatbots hen Learning English]. Aktual nye problemy agrarno nauki: sostoyanie i tendentsii razvitiya: materialy Natsion. nauch.-praktich. konf. Pp. 126–130. Dimitrovgrad, Tekhnologicheskii in-t – filial FGBOU O Ulyanovskii GAU. (In Russian)
 21. Belokonova, S. S., Yakovleva, A. N. (2022). *Primenenie chat-botov kak sposob povysheniya*

vovlechennosti uchenikov v obrazovatel'nyi process [The Use of Chatbots as a Way to Increase Student Engagement in the Educational Process]. Aktual'nye problemy metodiki obucheniya informatike i matematike v sovremennoi shkole, pp. 59–64. (In Russian)

22. Heo, J. and Lee, J. (2019). “ *iSA: An Inclusive Chatbot Service for International Students and Academics*”. The 21st International Conference on Human-Computer Interaction, HCII 2019: Communications in Computer and Information Science, Orlando, FL, USA, July 26–31. Editors C. Stephanidis, (Springer) 11786, 153–167. doi:10.1007/978-3-030-30033-3. (In English)

23. Mendoza, S., Hernández-León, M., Sánchez-Adame, L. M., Rodríguez, J., Decouchant, D. and Meneses-Viveros, A. (2020). “*Su or ing Suden - Teacher In erac ion hrough a ha bo*”. The 7th International Conference, LCT 2020, Held as Part of the 22nd HCI International Conference, HCII 2020, Copenhagen, Denmark, July 19–24. Lecture Notes in Computer Science. Editors P. Zaphiris and A. Ioannou, (Springer) 12206, 93–107. doi:10.1007/978-3-030-50506-6. (In English)

24. OpenAI. (2023). *ChatGPT: Optimizing Language Models for Dialogue*. URL: <https://openai.com/blog/chatgpt> (accessed 19.06.2023). (In English)

25. Tlili, A. et al. (2023). *What If the Devil Is My Guardian Angel: ChatGPT as a Case Study of Using Chatbots in Education*. Smart Learning Environments. T. 10. No. 1, p. 15. (In English)

26. Zhai, X. (2022). *ChatGPT User Experience: Implications for Education*. SSRN Electronic Journal. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4312418>. (In English)

27. Mollick, E. R., & Mollick, L. (2022). *New Modes of Learning Enabled by AI Chatbots: Three Methods and Assignments*. SSRN Electronic Journal. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4300783>. (In English)

28. *What Is ChatGPT and How Can You Teach with It?* (2022). Tips & tricks. Tech & Learning. URL: <https://www.techlearning.com/how-to/what-is-chatgpt-and-how-to-teach-with-it-tips-and-tricks> (accessed 26.07.2023). (In English)

29. *ChatGPT: A Threat to Higher Education?* URL: <https://www.forbes.com/sites/jasonwingard/2023/01/10/chatgpt-a-threat-to-higher-education/?sh=354b69501e76> (accessed 26.06.2023). (In English)

The article was submitted on 15.02.2024

Поступила в редакцию 15.02.2024

Комарова Елена Валерьевна,
кандидат филологических наук,
доцент,
Московский государственный институт
международных отношений (университет)
МИД России,
119454, Россия, Москва,
пр. Вернадского, 76.
elvakom@rambler.ru

Komarova Elena Valerievna,
Ph.D. in Philology,
Associate Professor,
Moscow State Institute of International
Relations (University),
Russian Foreign Ministry,
76 Vernadskii Prospect,
Moscow, 119454, Russian Federation.
elvakom@rambler.ru

УДК 373.21

DOI: 10.26907/2782-4756-2024-75-1-159-165

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ ТАТАРСКОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ МУЛЬТИЛИНГВАЛЬНОЙ РАЗВИВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

© Альбина Насырова

LINGUISTIC AND CULTURAL CONTENT OF TEACHING THE TATAR LANGUAGE TO PRESCHOOLERS IN A MULTILINGUAL DEVELOPMENTAL ENVIRONMENT

Albina Nasyrova

The languages, in which children are raised and educated become a tool, a condition and a factor in the formation of children's worldview and their linguistic picture. It underlies the ethnocultural and national identification of the child in the future. The education system faces challenges related not only to the education and development of children, but also to the formation of an all-Russian civic identity, to the education of a person with linguistic and sociocultural competence, the one who respects the language, culture and traditions of the peoples of the Russian Federation. This idea permeates all normative acts concerning the content of education. Education is becoming a strategic tool for ensuring the linguistic and ethnocultural diversity of our country, a support for preserving the experience of intercultural and interreligious interaction of the peoples that make up the Russian nation. Multilingual education, whose linguodidactic system ensures the development of the child in the Russian and Tatar languages, makes it possible to take into account the national and cultural needs of the younger generation living in the region.

The article reveals the experience of introducing a linguodidactic system for teaching children the Tatar language in a multilingual environment, designed to ensure the formation of a child's national language picture.

Keywords: national-linguistic picture of the world, multilingual education, bilinguals, preschool children

Языки, на которых происходит воспитание и обучение детей, становятся инструментом, условием и фактором формирования мировоззрения детей, их языковой картины. Именно она лежит в основе этнокультурной и национальной идентификации ребенка в дальнейшем. Перед системой образования стоят задачи, связанные не только с образованием и развитием детей, но и с формированием общероссийской гражданской идентичности, воспитанием человека, обладающего лингво- и социокультурной компетенцией, уважающего язык, культуру и традиции народов Российской Федерации. Эта идея пронизывает все утверждающие содержание образования нормативные акты. Образование становится стратегическим инструментом обеспечения языкового и этнокультурного многообразия нашей страны, опорой для сохранения опыта межкультурного и межрелигиозного взаимодействия народов, составляющих российскую нацию. Мультилингвальное образование, лингводидактическая система которого обеспечивает развитие ребенка на русском и татарском языках, позволяет учесть национально-культурные потребности подрастающего поколения, проживающего в регионе.

В статье раскрывается опыт внедрения лингводидактической системы обучения детей татарскому языку в мультилингвальной среде, призванной обеспечить формирование национально-языковой картины ребенка.

Ключевые слова: национально-языковая картина мира, мультилингвальное образование, билингвы, дети-дошкольники

Для цитирования: Насырова А. Лингвокультурологическое содержание обучения дошкольников татарскому языку в условиях мультилингвальной развивающей образовательной среды // Фи-

Вопрос обучения детей языкам в дошкольном образовательном учреждении в последнее время стал достаточно актуальным. Это вызвано сразу несколькими обстоятельствами. Во-первых, есть необходимость сохранить родные языки народов, проживающих на территории Российской Федерации, и в то же время появился спрос на раннее обучение международным языкам. Во-вторых, в целях сохранения родных языков народов Российской Федерации были разработаны учебные планы и программы предметов «Родной язык» и «Родная литература» в рамках общего образования. А вот на дошкольном уровне данный вопрос остался нерешенным. Так, ФГОС дошкольного образования ставит одной из задач развития ребенка «формирование представлений о себе и ближайшем социальном окружении, культурно-исторических событиях, традициях и социокультурных ценностях малой родины и Отечества, многообразии стран и народов мира» [1], однако раздел «Речевое развитие», равно как и другие разделы Федеральной образовательной программы дошкольного образования, не содержит требований по обучению родным языкам. В-третьих, существующие практики обучения языкам в дошкольном образовании позволяют сделать следующий вывод: достаточно хорошее развитие получили образовательные учреждения, обучающие детей иностранным языкам через создание языковой образовательной среды. Но обучение и развитие детей на русском и родном языках не получило должного распространения. Изученные модели образования позволяют сделать вывод о том, что достижение цели «формирования представлений о себе и ближайшем социальном окружении, культурно-исторических событиях, традициях и социокультурных ценностях малой родины и Отечества, многообразии стран и народов мира» [Там же] обеспечиваются занятиями по чтению родной литературы и изучению фольклора, которые во всей программе представлены двумя-тремя часами в неделю. Более того, практикуется обучение родной литературе средствами русского языка (когда инструкция ребенку дается на русском языке, применяется перевод). Такой подход позволяет сформировать представление о родной литературе и фактах культуры народа, но не позволяет сделать родной язык частью эмоциональной, социальной, культурной жизни ребенка, не позволяет задействовать родной язык ребенка в познавательной деятельности. Видится, что применение мультилингвальной образовательной среды, наполнение

содержания обучения и развития дошкольников языковым материалом на родном языке, применение метода погружения в языковую среду позволяют детям освоить татарский язык, укрепить его эмоциональное и социальное значение в жизни детей, задействовать его в формировании когнитивных механизмов.

В процессе нашего исследования нами была разработана и апробирована методика создания мультилингвальной образовательной среды, ее лингводидактическое содержание обучения детей татарскому языку.

Нами были определены особенности структуры мультилингвальной развивающей образовательной среды с учетом необходимости обеспечения условий погружения в языковую среду; отобран и организован языковой материал, обеспечивающий лингвокультурологическое содержание обучения; разработаны диагностические материалы, позволяющие определить уровень сформированности коммуникативных умений детей и их лингвокультурологической компетенции на татарском языке; был проведен педагогический эксперимент.

Специфика лингводидактической системы воспитания и развития дошкольников в условиях полиязычной образовательной среды определяется особенностями онтогенеза, психофизиологии ребенка дошкольного возраста. Лингвокультурологический аспект языкового содержания обучения детей, с одной стороны, обеспечивает ребенку возможность интеграции в общество с учетом культурно-исторической специфики региона проживания семьи, а с другой – отвечает задачам формирования гражданина Российской Федерации, а также развития у ребенка способности к межкультурному диалогу.

Языковое содержание образовательного и воспитательного процесса в детском саду представлено соответствующими языковыми компонентами, обеспечивающими такие области развития, как «Познавательное развитие», «Речевое развитие», «Художественно-эстетическое развитие» и «Социально-коммуникативное развитие».

Речевое и коммуникативное развитие ребенка происходит в процессе обучения и общения. Последнее предьявляет ребенку образцы социальных отношений на языке и «представляет собой систему мотивированных процессов взаимодействия, обеспеченных языковыми средствами» [2, с. 23]. В спроектированной нами лингводидактической системе язык и общение становятся и целью обучения, и средством обучения и развития

ребенка. Содержание программы предполагает изучение языкового материала в рамках освоения тем, представленных в календарно-тематическом планировании. Но задача освоения языка в условиях языковой среды гораздо шире освоения учебных тем: языковая среда в ее социокультурном компоненте представлена воспитателями – носителями языка. Это позволяет значительно расширить границы использования татарского языка детьми за рамки занятий и распространить его использование на все виды деятельности детей, в том числе деятельность, обеспечивающую режимные моменты (питание, переодевание, подготовка ко сну), а также все ситуации взаимодействия с другими людьми, в которых требуется соблюдение этикетных норм (приветствие, прощание, благодарность).

Воспитатели, обеспечивающие татароязычный компонент образовательной среды, ставят следующие задачи: развитие у детей разговорного языка, наращивание словарного запаса, погружение ребенка в культурологический языковой контекст, формирование навыка чтения и письма. Важно, чтобы уровень владения татарским языком позволял в дальнейшем свободно использовать его не только для решения ежедневных задач общения, но и в целях обучения на татарском языке. Воспитатели в условиях живого педагогического общения дают детям живые речевые образцы, формируют у них способность использовать язык в процессе познания. В содержании обучения языковой материал представлен речевыми образцами и должен отвечать принципу достаточности для того, чтобы обеспечить все возможные для ребенка ситуации общения.

Языковой компонент образовательной развивающей среды детского сада включает не только фонетические, лексические и грамматические минимумы, но и культурологический материал. Овладение графической стороной речи предполагает обучение алфавиту, графике и освоение техники чтения. Овладение произносительной стороной речи предполагает освоение правильной артикуляции, а также звукопроизносительной и интонационной стороны речи. Лексический запас обеспечивает возможность общения в социально-культурной и бытовой сферах.

Повседневное, естественное, эмоционально окрашенное общение, зачастую сопровождаемое «игровыми речевыми ситуациями» при высокой частотности их использования, способствует автоматизации воспроизведения речевых образцов в условиях конкретного контекста общения. Естественность этого процесса не предполагает разучивания правил и инструктирования. Воспита-

тель в выстраивании педагогического взаимодействия на татарском языке опирается на контекст и форму предъявления материала, адекватную возрасту ребенка.

Спецификой лингводидактической системы обучения и развития детей в условиях мультиязычного детского сада является и предметная сторона обучения, которая находит выражение в сферах общения, определяющих некоторую область коммуникации (тема общения, коммуникативная ситуация и языковой материал) [3, с. 34]. К ним можно отнести социокультурную, социально-бытовую, знаниевую – предметную, игровую, семейную и др. В календарно-тематическом планировании они представлены широким спектром тем, охватывающих концепты «семья», «дружба», «мир вокруг» и др. Культурологический потенциал каждой темы раскрывается в ее лингвистическом содержании и презентуется в игре, имитирующей характерные для татарской культуры коммуникативные модели и традиции. Такой широкий подход к изучению темы способствует социальному, личностному, эмоциональному развитию дошкольника.

Для изучения каждой темы предусматривается многократное проигрывание сюжетов с применением большого разнообразия форм активного обучения. Целью такой организации в изучении темы является многократное использование лексики для повышения частотности ее применения в различных контекстах. Для этого доступен широкий спектр игровых приемов: игровые разминки, проведение праздников, организация игр на воздухе, театрализация, организация дидактических игр и свободной игры и др.

Например, изучение темы «Минем дуслар» («Мои друзья») предполагает участие детей в большом количестве игр, направленных на активизацию формируемого словаря, расширение представлений о социальных связях и ролях, формирование математических представлений, а также на «усвоение» концепта «дружба», свойственного татарской культуре. Это игры «Читәнме, бүзме» («Угадай и догони»), «Күчтем-күч» («Скок-перескок»), «Тышыаулы атлар» («Спутанные кони»). В качестве творческого задания дети рисуют своего друга. В беседах о дружбе используется лингвокультурологический материал, пословицы «Кош канаты белән, кеше дуслык белән көчле» («Птицы сильны крыльями, а люди – дружбой»), «Дустың булмаса – эзлә, тапсаң – югалтма» («Если у тебя нет друга – ищи, нашел – не потеряй»), «Балык сусыз тора алмый, кеше дуссыз тора алмый» («Рыба не может без воды, а человек – без друга»), «Бердәмлектә – көч» («В единстве – сила»).

Возраст детей: 4–5 лет. Цели:

- изучить понятие «Минем дуслар»;
- по итогам игровой активности прийти к выводу о том, как важно помогать друг другу;
- научиться слушать инструкции;
- научиться слушать друг друга и высказывать свое мнение;
- научиться устанавливать связь между уже имеющейся информацией и полученной;
- приводить примеры из собственного опыта о дружбе применительно к содержанию пословиц;
- научиться сотрудничеству в группе, понимать общие цели и регулировать свое поведение в соответствии с ними.

Словарь:

Основные понятия: кешелэр, дуслык, кеч, бергэ, бердэмлек, ярдэм (люди, дружба, сила, вместе, единство, помощь).

Глаголы движения: йөгер, сикерү, тоту (беги, прыгай, лови).

Инструкции: тыңлау, карау, төркемнэргә кушылу, лидер сайлау (послушай, смотри, объединитесь в группы, выберите ведущего).

Время:

Беседа с обсуждением пословиц – 10 мин.

Активные игры – 15 мин.

Творческое задание – 15 мин.

Количество детей: 20.

Материалы: наборы для рисования, музыка для активных игр, флажки разных цветов для команд.

Педагог строит беседу с детьми по вопросам: Что такое дружба? Кого можно назвать своим другом? Сколько у тебя друзей? Какие поступки говорят о дружбе?

Педагог читает татарские пословицы о дружбе, обсуждает их вместе с детьми, объясняет непонятные слова. Приводятся примеры пословиц о дружбе на русском языке. Педагог помогает детям найти эквиваленты русских пословиц в татарской культуре.

После беседы детям предлагается поиграть в активные игры.

После игры выполняется творческий проект: детям нужно нарисовать друга, подругу. Дети дают устное описание друга, рассказывают, что они могут делать вместе и как помогают друг другу. Полученные творческие работы дети могут подарить своим друзьям из группы или забрать домой.

При изучении обозначенной темы рекомендовано организовывать игры, творческую деятельность (аппликация, рисунок, танец, пение). Такие виды деятельности позволяют ребенку быть эмоционально вовлеченным в деятельность,

а также осуществлять ее и сопровождать средствами татарского языка. Работа с традиционными сюжетами татарской жизни и культуры в процессе организации художественно-эстетической деятельности также имеют важнейшее значение для речевого развития ребенка на татарском языке и для формирования у него представлений о культуре и быте татарского народа.

Особое внимание при формировании лингводидактической системы при обучении детей татарскому языку уделялось применению учебных коммуникативных ситуаций. Условия языковой среды позволяют сформировать следующие требования к ним: соответствие ситуаций целям обучения, обеспечение мотивации ребенка к говорению, учет особенностей онтогенеза, отбор фразеологического и лексического материала. Задача воспитателя при организации учебной коммуникативной ситуации – погрузить ребенка в жизнь на языке обучения для того, чтобы коммуникативное намерение исходило от самого ребенка. Общение и его эмоциональность, деятельность и заинтересованность в ней, использование беспереводных методов семантизации позволяют ребенку овладеть «семантическим знаком языка», формируют процесс «спонтанного» речевого развития, обусловленного предметно-практической и игровой деятельностью, сопровождаемой непрерывной речевой практикой и обеспечивающей контекст.

Педагогический эксперимент проводился с 2018 по 2021 гг. Спецификой методической системы стал полилингвальный образовательный контент, обеспеченный лингвокультурологическим содержанием обучения и развития детей на татарском и русском языках. Для обучения и развития на каждом представленном языке сформирована своя языковая развивающая педагогическая среда, обеспеченная методическим и педагогическим и предметно-пространственным компонентом; при конструировании образовательной среды учтены особенности психофизиологии ребенка и специфика онтогенеза; педагогическое взаимодействие построено на методах и средствах обучения и развития дошкольника, соответствующих специфике и задачам обучения; особое внимание в педагогическом процессе уделяется мотивации ребенка в использовании языка в условиях языковой среды.

Языковое содержание обучения и развития детей в данной модели при обучении татарскому языку было направлено на овладение ребенком разговорной речью (восприятие речи на слух и говорение), лексическим запасом на татарском языке в объеме, позволяющем удовлетворить потребности ребенка в познании, взаимодействии

со сверстниками и взрослыми, в выражении чувств на языке.

Лингвокультурологическое содержание обучения и развития дошкольников средствами татарского языка направлено на знакомство ребенка с культурой родного края, формирование понятий о национальной принадлежности, знание особенностей татарского народного творчества, традиций, детской татарской литературы.

Для проведения эксперимента были сформированы группы – экспериментальная и контрольная.

Развитие детей из экспериментальной группы происходило в стратегии погружения в мультилингвальную образовательную среду по программе с трехязычным контентом. Татарский язык в рамках данной программы осваивался детьми в условиях сконструированной языковой среды, позволяющей максимально раскрыть лингвокультурологический аспект содержания обучения и развития ребенка. Развитие и обучение детей второй контрольной группы происходило в условиях стандартной программы развития ребенка, где татарский язык вводился 3 раза неделю по 1 часу занятий, как и английский.

Социометрические показатели групп одинаковые: одинаковое время обучения; все дети проживают в городе Казани, где русско-татарское двуязычие является естественным; все дети относятся к одному социальному кругу и обучаются в одной системе; группы имеют одинаковый состав (в обе группы вошли как дети билингвы (с русско-татарской языковой парой), так и монолингвы (татароязычные и русскоязычные дети).

Вышеуказанные социометрические характеристики групп позволяют исключить влияние социальных факторов на результаты педагогического эксперимента.

В качестве показателя эффективности обучения была выбрана сформированность коммуникативной и социокультурной компетентности, проведена диагностика такого показателя сформированности русско-татарского билингвизма ребенка, как осознанность своего двуязычия и его восприятие.

Диагностика обозначенных показателей и умений основана на стандартизированных требованиях, предъявляемых к детям-носителям языка данного возраста (владение языковым и речевым материалом, необходимым для устного общения в условиях поликультурного социального пространства, исторически сложившегося в регионе).

Определение уровня сформированности коммуникативных умений на татарском языке предполагает диагностику следующих умений:

- 1) поддержать диалог;
- 2) сформулировать монологическое высказывание;
- 3) продемонстрировать навыки аудирования (понимание текста, его главной идеи, умение рассуждать).

Для определения уровня сформированности социокультурной компетенции детей применялись диагностические материалы, разработанные на основе традиционных для татарской культуры и быта текстов.

Результаты диагностики коммуникативных навыков детей на татарском языке позволили сделать следующие выводы: при выполнении заданий на поддержку диалогического общения (рис. 1) с социокультурным содержанием дети из экспериментальной группы продемонстрировали быстрое включение в игровую ситуацию, свободную татарскую речь. Для их игры было свойственно правильное использование речевых этикетных норм. Речь детей носила развернутый характер, отличалась эмоциональностью, правильным интонированием.

Дети из контрольной группы также продемонстрировали включенность в диагностическую игру. Но многие из них столкнулись со сложностью в подборе лексики, и часто в их речи на татарском можно было услышать русские слова-помощники, закрывающие лексический дефицит. В моменты затруднений фиксировалось отсутствие эмоциональности речи.

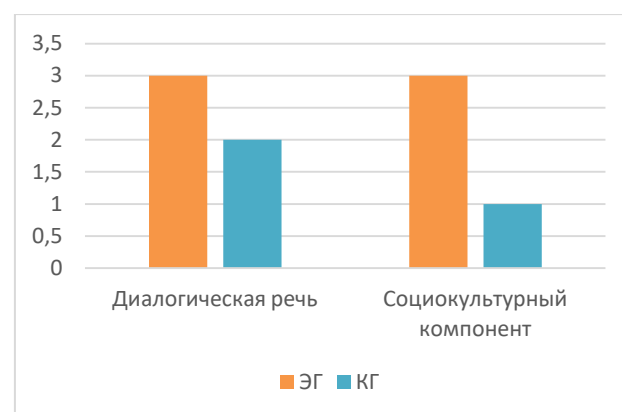


Рисунок 1. Результаты диагностики диалогической речи детей экспериментальной и контрольной групп на татарском языке

Похожая картина наблюдается и при выполнении заданий на диагностику навыков монологической речи (рис. 2).

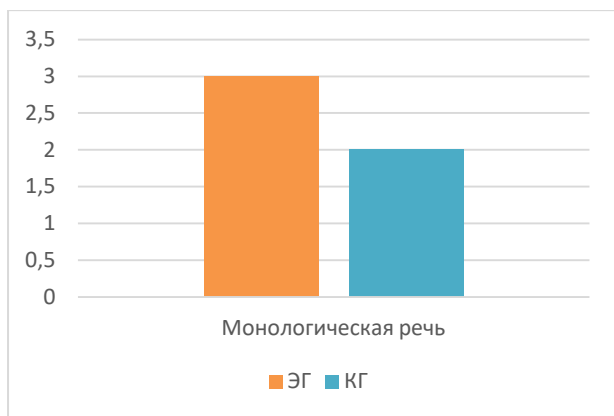


Рисунок 2. Результаты диагностики монологической речи детей экспериментальной и контрольной групп на татарском языке

Для детей из экспериментальной группы при выстраивании монологической речи характерна беглость речи, ее разнообразие, эмоциональная насыщенность, быстрая реакция на уточняющие вопросы.

Дети из контрольной группы тоже справились с заданием, однако фиксировались попытки «подобрать» или «вспомнить» подходящее слово на русском языке. На уточняющие вопросы часть детей отвечала, переходя на русский язык. Это свидетельствует о том, что русский язык для них является языком мышления.

Диагностика сформированности навыков аудирования включала в себя прослушивание укороченной версии сказки «Гульчечек», ответы на тестовые вопросы, работу с картинками и беседу. При чтении сказки педагог намеренно допускал фактическую ошибку. Таким образом, диагностика сформированности навыков аудирования позволила оформить следующие наблюдения.

1. Дети из экспериментальной группы справились с заданиями, продемонстрировали свободное владение татарским языком, сопереживание с героями, смогли дать развернутые эмоциональные характеристики. Уже в процессе первичного чтения текста дети сообщали педагогу о допущенной фактической ошибке.

2. Дети из контрольной группы внимательно слушали сказку, продемонстрировали прекрасную ориентацию в ее содержании с опорой на контекст. Однако у детей данной группы выполнение тестов занимало больше времени. Отмечается комментирование на русском языке при выполнении заданий. Ответы на вопросы во время беседы носили у детей простой характер (односложные предложения). Там, где детям не хватало лексического запаса, они вставляли русское слово. Не все дети из контрольной группы смогли обнаружить фактическую ошибку, специально допущенную педагогом.

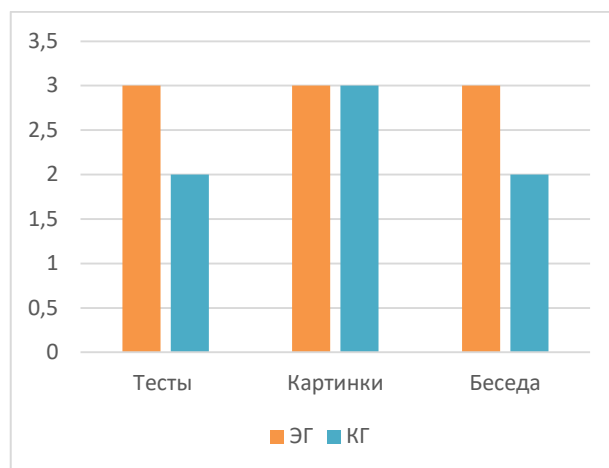


Рисунок 3. Показатели результатов диагностики сформированности способности аудирования татарской речи

Полученные нами данные свидетельствуют об эффективности проведенного педагогического эксперимента.

Мультилингвальная образовательная среда позволяет максимально реализовать языковой и лингвокультурологический аспект обучения и развития ребенка, о чем свидетельствует свободное владение детьми этикетными образцами, беглостью и свободой речи, правильными грамматическими конструкциями, эмоциональностью речи, пониманием контекста, умением услышать и интерпретировать факт из речи собеседника или текста. Стало очевидным, что дети из экспериментальной группы используют обе языковые системы и демонстрируют умение рассуждать на двух языках. Обеспечение процесса образования и воспитания лингвокультурологическим содержанием формирует у ребенка лингво- и социокультурную компетентность, выраженную в правильном речевом поведении при общении с носителями представленного языка коммуникации, знании этикета и обычаев татарского народа, понимании национально-культурных особенностей языка.

Список источников

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013г., №1155 / Министерство образования и науки Российской Федерации. М., 2013.
2. Леонтьев А. А, Шахнарович А. М. Психолингвистические проблемы семантики. М.: Наука, 1983. 288 с.
3. Скалкин В. Л. Основы обучения устной иноязычной речи. М.: Русский язык, 1981. 223 с.

References

1. *Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart doskol'nogo obrazovaniya: utverzhden prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii ot 17 oktyabrya 2013g., №1155* (2013) [Federal State Educational Standard for Preschool Education: Approved by Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation Dated October 17, 2013,

No. 1155]. Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii. Moscow. (In Russian)

2. Leont'ev, A. A., Shakhnarovich, A. M. (1983). *Psikholingvisticheskie problemy semantiki* [Psycholinguistic Problems of Semantics]. 288 p. Moscow, Nauka. (In Russian)

3. Skalkin, V. L. (1981). *Osnovy obucheniya ustnoi inoyazychnoi rechi* [Basics of Teaching Oral Foreign Language Speech]. 223 p. Moscow, Russkii yazyk. (In Russian)

The article was submitted on 11.03.2024

Поступила в редакцию 11.03.2024

Насырова Альбина Мунировна,
директор,
Международная полилингвальная школа
АНО «Бала Сити»,
420138, Россия, Казань,
Абубекира Терегулова, 18.
to.albina@gmail.com

Nasyrova Albina Munirovna,
School Principal,
“Bala-City” multilingual international
kindergarten,
18 Abubekir Teregulov Str.,
Kazan, 420138, Russian Federation.
to.albina@gmail.com

УДК 372.881.161.1

DOI: 10.26907/2782-4756-2024-75-1-166-171

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

© Екатерина Непомнящих, Юэхуа Дин

FEATURES OF USING GAME TECHNOLOGIES WHEN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Ekaterina Nepomnyashchikh, Yuehua Ding

The article is devoted to the peculiarities of using gaming technologies in teaching Russian as a foreign language. Particular attention is paid to the concepts of “edutainment”, “gamification” and “game technologies”, which are considered as a type of innovative technologies in the modern educational process. The game is the basis of these concepts. The article describes the functions of the game and its linguodidactic potential. A brief history of the emergence of these terms is examined and an attempt is made to differentiate them. The effectiveness of using gaming technologies in teaching Russian as a foreign language is proven by creating a comfortable atmosphere in the classroom, increasing interest in the language, activating students and their involvement in the educational process, activating existing and obtaining new knowledge, its practical application, consolidating positive emotions from learning the language. We give examples of a variety of game tasks aimed at developing various personal qualities, as well as testing residual knowledge on previously studied grammatical and regional studies topics. The article concludes that the use of gaming technologies in the process of teaching Russian as a foreign language helps in solving many methodological problems, enabling to form various competencies by overcoming the language barrier and creating special conditions for learning.

Keywords: edutainment, gamification, gaming technologies, Russian as a foreign language, game, educational process

Статья посвящена особенностям использования игровых технологий при обучении русскому языку как иностранному. Особое внимание в ней уделено понятиям «эдьютейнмент», «геймификация» и «игровые технологии», которые рассматриваются как вид инновационных технологий в современном образовательном процессе. Игра является основой данных понятий. В статье описываются функции игры, ее лингводидактический потенциал. Исследуется краткая история возникновения указанных терминов и предпринимается попытка их разграничения. Доказывается эффективность использования игровых технологий при обучении русскому языку как иностранному за счет создания комфортной атмосферы на занятии, повышения интереса к языку, активизации учащихся и их вовлеченности в учебный процесс, активизации имеющихся и получения новых знаний, их практического применения, закрепления положительных эмоций от изучения языка. Авторы приводят примеры разнообразных игровых заданий, направленных на развитие различных личностных качеств, а также проверку остаточных знаний по изученным ранее грамматическим и страноведческим темам. Делается вывод о том, что использование игровых технологий в процессе обучения русскому языку как иностранному помогает в решении многих методических проблем, помогая формировать различные компетенции благодаря преодолению языкового барьера и созданию особых условий для обучения.

Ключевые слова: эдьютейнмент, геймификация, игровые технологии, русский язык как иностранный, игра, учебный процесс

Для цитирования: Непомнящих Е., Юэхуа Дин. Особенности использования игровых технологий при обучении русскому языку как иностранному // Филология и культура. Philology and Culture. 2024. № 1 (75). С. 166–171. DOI: 10.26907/2782-4756-2024-75-1-166-171

Процесс обучения русскому языку как иностранному в современном мире ставит перед педагогами немало сложных задач. Самое главное,

что должен уметь преподаватель, – научить студентов, формируя коммуникативные умения, преодолевать языковой барьер; повышать мотивацию.

вацию к изучению языка, развивать творческий потенциал. Данные задачи можно решить за счет внедрения элементов эдьютейнмента, геймификации и игровых технологий как инновационных форм на занятиях по РКИ.

Понятия «эдьютейнмент», «геймификация» и «игровые технологии» имеют схожий компонент – «игра». В образовательном процессе XXI века игровые технологии имеют большое значение, поскольку доказана эффективность их использования, в том числе при обучении всем видам речевой деятельности на всех этапах. Применение игры в процессе языкового обучения позволяет сделать занятие более интересным, мотивирует учащихся, снимает языковые и психологические барьеры, помогает разнообразить учебный процесс.

По мнению Е. И. Пассова, игра при обучении языку – это «лишь оболочка, форма, содержанием которой должно быть учение, овладение видами речевой деятельности» [1, с. 78]. Игра как средство обучения, согласно Е. И. Пассову, обладает такими качествами, как мотивированность, индивидуализированная деятельность, отсутствие принуждения, обучение в коллективе, учение с интересом и увлечением.

На сегодняшний день в методике обучения РКИ широко известен термин «эдьютейнмент», который в русском языке является калькой с английского «*edutainment*», возникшего путем слияния двух слов: «*education*» («образование») и «*entertainment*» («развлечение»). Термин «эдьютейнмент» в английском языке был образован на основе нового термина «*infotainment*» (в русском языке – «инфотейнмент»). Исследователи отмечают, что «так называли особое социокультурное явление, появившееся в результате интеграции информации, ее эстетизированных форм репрезентации и инновационных средств массовой коммуникации на рубеже XX–XXI вв.» [2, с. 53].

Понятие «эдьютейнмент» в российской педагогике имеет два значения [Там же, с. 49]. В первом понимании эдьютейнмент трактовался ранее как вид телепрограммы, которая имеет образовательную цель. Во втором понимании эдьютейнмент рассматривается как момент образования через развлечение. В методике преподавания РКИ более распространена первая трактовка эдьютейнмента как увлекательного образования или образовательного развлечения, то есть «особого способа обучения, в котором профессиональная информация преподносится в яркой, занимательной и в итоге выразительной форме» [Там же, с. 54]. И. Ф. Каюмова приводит следующие известные детские мультфильмы, которые могут рассматриваться как примеры эдью-

тейнмента: «Фиксики», «Смешарики», а также передачу «Галилео» и другие научные шоу [3, с. 184]. Их целью является объяснить непонятное и довольно скучное на более доступном и интересном для учащихся языке.

Итак, эдьютейнмент – это технология обучения, которая «состоит из совокупности современных технических и дидактических средств обучения и основывается на концепте обучения через развлечение» [4, с. 64]. По мнению исследователей, значение технологии состоит в том, что учащиеся должны получать необходимые знания в несложной, доступной и увлекательной форме. При этом очень важно, что на занятии создается комфортный для учащихся климат.

Под развлекательными средствами, внедряемыми в образовательный процесс, понимаются все виды развлечения, такие как музыка, фильмы, компьютерные игры и т. п., то есть весь цифровой контент, который позволяет объединить образовательные и развлекательные ресурсы.

Главным преимуществом технологии «эдьютейнмент» в современном образовательном процессе является учет особенностей современных учащихся, которых называют поколением Z. Таким обучающимся свойственны следующие характеристики: «погруженность в цифровой мир, гиперактивность, принятие мультикультурности, клиповое мышление, визуальное восприятие информации, забота о собственной безопасности в сети и в жизни» [2, с. 50].

Также в педагогических исследованиях сегодня, наряду с терминами «эдьютейнмент» и «игровые технологии», широко используется термин «геймификация», применяемый в различных сферах: в бизнесе, маркетинге, менеджменте и, конечно, в педагогике [5, с. 68].

По мнению Б. А. Ахмедова, геймификация – это «применение элементов игрового дизайна и игровых принципов в неигровом контексте» [6, с. 378]. В соответствии с данным определением геймификация понимается как игровой компонент, который может быть создан в любой сфере, в том числе в учебном процессе, если рассматривать педагогику в целом.

С. В. Титова определяет геймификацию следующим образом: «Интеграция элементов игры, игровых технологий и игрового дизайна в процесс обучения, которая способствует качественному изменению способа организации учебного процесса и приводит к повышению уровня мотивации, вовлеченности обучающихся, активизации их внимания и концентрации при решении учебных задач» [7, с. 137].

В области изучения иностранного языка геймификация означает добавление игровых элементов в учебный процесс, за счет чего образовательный процесс становится похожим на игру, но, по сути, игрой не является, поскольку преследует иные цели. Более того, связь с реальным миром в геймификации – обязательное условие, в отличие от игры (например, ролевой или деловой игры), где игроки помещаются в выдуманное пространство или реальность.

Общими преимуществами геймификации в образовательном процессе являются: «введение визуально богатых и динамических интерфейсов, создание многозадачного сценария для объединения отдельных задач и фрагментов информации, вовлеченность каждого учащегося, пробуждение мотивации через различные виды веселья, активность участников геймификации» [6, с. 373].

Отличие эдьютеймента и геймификации состоит в следующем. Эдьютеймент включает большое количество инструментов для обучения через развлечение: викторины, обучающие видео, образовательные сериалы, фильмы, мультфильмы, квесты, игры, уроки-экскурсии, при этом занятия могут проходить в кафе, парке, музее, офисе, галерее, клубе. Главной целью геймификации же является повышение мотивации, вовлеченность в учебную деятельность, усвоение материала с помощью игровых методов, приемов и средств, включенных в образовательный процесс.

Игровые технологии – это вид образовательных технологий наряду с такими технологиями, как задачные, компьютерные, диалоговые, тренинговые [8, с. 141]. Игровые технологии проявляются в игровой форме взаимодействия педагога и учащихся в процессе реализации определенного сюжета (игры, сказки, спектакли, деловое общение).

Таким образом, игра является основой понятий «эдьютейнмент», «геймификация», «игровые технологии». Исследователь М. Ф. Стронин дает следующее определение игры: «Вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением» [9, с. 3].

В современных исследованиях игра также понимается как «учебная, игровая и речевая деятельность одновременно, прием перенесения ситуации из реального общения в аудиторию» [10, с. 111].

Среди признаков игровых технологий, применяемых в образовательном процессе, выделяются добровольный характер, наличие условного

игрового поля, игровой порядок, определенная доля напряжения участников игры за счет неувренности в действиях, четкие правила, участие как минимум двух человек в игре.

Игровые технологии в учебном процессе могут выполнять различные функции:

1) обучающую, так как посредством игровой деятельности происходит формирование русскоязычной коммуникативной компетенции, развитие речевых умений и навыков при изменении уровня ответственности за речевую ошибку;

2) воспитательную, так как игра помогает сформировать определенные качества личности (самостоятельность, взаимопомощь, взаимответственность);

3) мотивирующую, поскольку игровая деятельность создает комфортные условия для коммуникации, способствует преодолению языкового барьера;

4) компенсаторную, так как игра позволяет создать комфортные условия коммуникации, давая учащимся возможность примерять на себя определенные роли в различных игровых ситуациях, соотносительных с реальными речевыми ситуациями.

Игровые технологии, применяемые на уроках РКИ, являются эффективным средством интенсификации учебного процесса, поскольку относятся к форме интерактивного обучения, предполагающего активное взаимодействие как педагога и обучающихся, так и обучающихся друг с другом.

Приведем примеры игровых заданий, которые могут быть использованы для проведения викторины на итоговом занятии по РКИ на уровне В1 после того, как был пройден материал учебника «Дорога в Россию» (книга 3, часть 1 [11]). Учащиеся должны поделить на команды и выполнять задания, за правильность ответов на которые получают 1 балл. Обратим внимание на то, что учащиеся не должны использовать мобильные телефоны в процессе игры. Данные игровые упражнения направлены на выявление остаточных знаний по изученным грамматическим и лингвострановедческим темам.

Задание 1. Произнесите без ошибок как можно быстрее каждую скороговорку три раза: 1) *Шла Саша по шоссе и сосала сушку*; 2) *От топота копыт пыль по полю летит*; 3) *На дворе трава. На траве дрова. Не руби дрова. На траве двора.*

Задание 2. Вставьте недостающие слова в пословицы: 1) *В гостях хорошо, а ... лучше*; 2) *Семеро одного ...*; 3) *Без труда не выловишь и рыбку из ...*; 4) *Семь раз отмерь, один ... от-*

режь; 5) ... друг лучше новых двух; 6) Повторение – ... учения.

Задание 3. Допишите начало пословиц: 1) ..., кто ничего не делает; 2) ..., люби и саночки возить; 3) ..., да не скоро дело делается; 4) ... , чем сто раз услышать; 5) ... , дальше будешь; 6) ... , а человек – где лучше.

В заданиях 2 и 3 проверяются остаточные знания пословиц, которые размещены в учебнике в конце каждого урока. Как правило, учащиеся помнят не все из них и начинают придумывать свои варианты, которые часто оказываются довольно забавными и вызывают всеобщий смех.

Задание 4. Напишите русский алфавит и придумайте слово на каждую букву, где это возможно.

Отметим, что часто учащиеся не помнят весь алфавит или же порядок букв, что связано с использованием ими на занятиях электронных словарей: при этом нет необходимости проговаривать весь алфавит или его части при поиске нужного слова, как это происходит при работе с книжными словарями.

Задание 5. Вставьте определяемые слова.

1. – женщина, которая живёт в Англии.
2. – мужчина, который живёт в Корее.
3. – женщина, которая живёт во Франции.
4. – мужчина, который живёт в Америке.
5. – женщина, которая живёт в Китае.
6. – люди, которые живут в России.
7. – женщина, которая живёт в Москве.
8. – мужчина, который живёт в Иркутске.

В данном задании проверяются словообразовательные умения, однако зачастую оно вызывает трудность, так как суффиксы, с помощью которых образуются названия жителей городов и стран, довольно разнообразны и не имеют под собой логической основы выбора.

Задание 6. Угадайте, какие слова зашифрованы. Назовите их. Что для этого нужно сделать? Слова: *колотоп, нойдатс, т'аворк, низагам*.

Задание 7. Отгадайте зашифрованные слова: *телевитофон, автокси, журварь, слонал, киция, магнизор, табус, франтай*.

В заданиях 6 и 7 учащиеся должны сами догадаться, по какому принципу зашифрованы слова. В задании 6 нужно прочитать слова справа налево: *потолок, стадион, кровать, магазин*. В задании 7 каждое слово разделено на две части и «половинки» перемешаны, то есть начало одного слова соединено с концом другого: *телевизор, магнитофон, автобус, такси, словарь, журнал, Франция, Китай*. В этих заданиях проявляется способность учащихся мыслить критически, формируется креативность, то есть умение находить связи между различными явлениями. Как

правило, догадка, иначе эффект узнавания, вызывает массу положительных эмоций, на основе которых закрепляется позитивное отношение к изучению языка.

Задание 8. Напишите определения к существительным, используя причастия: *журналист* – ...; *композитор* – ...; *зритель* – ...; *абитуриент* – ...; *пассажир* – ...; *покупатель* – ...; *строитель* – ...; *президент* –

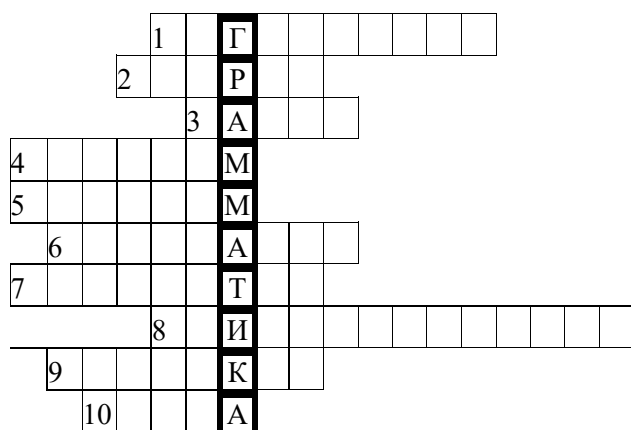
В данном упражнении в игровой форме проверяются остаточные знания по грамматической теме «Причастие». Учащиеся должны дать определения указанным словам, используя причастия, например: *президент – это человек, управляющий страной* и т. д.

Задание 9. Ответьте на вопросы по изученным в учебнике текстам. 1) Кем был Чехов по профессии? 2) Как звали жену Чехова? 3) От какой болезни умер Чехов? 4) Какие бывают детские сады в России? 5) В каком возрасте дети в России идут в школу? 6) Что такое ЕГЭ? 7) Кем работал Шукшин? 8) Когда отмечается Татьянин день? 9) Когда появилась Москва? 10) Как звали человека, который подарил Москве галерею собранных им картин? 11) Как раньше называлась Красная площадь? 12) Какое здание Кремля было самым высоким? 13) Как называется самая большая в мире пушка? 14) Как часто бьют куранты?

Отметим, что вопросы данного задания охватывают большинство изученных в течение продолжительного периода времени текстов учебника, поэтому оно нередко вызывает затруднения у учащихся.

В качестве завершающего задания может быть использован кроссворд, который можно предложить учащимся решить на время.

Задание 10. Разгадайте кроссворд: 1. Человек, который учится в магистратуре; 2. Он бывает причастный и деепричастный; 3. В русском языке их шесть; 4. Слово с близким значением; 5. Слово с противоположным значением; 6. Читай. Пиши. Учись. Как называется такая форма глагола? 7. Начальная форма глагола; 8. У него есть краткая форма и степени сравнения; 9. В простом предложении обычно есть субъект и ...; 10. Знак, который ставится в конце предложения.



Отметим, что аналогичную викторину можно провести по любой страноведческой теме, заменив лексическое наполнение в соответствии с конкретной темой, например, «Новый год», «Семья», «Транспорт» и т. д. На наш взгляд, очень важно, чтобы итоговые занятия периодически проходили именно в игровой форме, а не в форме традиционного контроля (контрольных работ, тестов). Это, с одной стороны, помогает педагогу выявить уровень знаний учащихся, пусть даже и на командном уровне; с другой – такая форма позволяет снизить стресс у учащихся от ситуации традиционного контроля и оценивания.

Таким образом, понятия эдьютейнмента, геймификации и игровых технологий тесно связаны. В каждом из них подразумевается игровая, развлекательная деятельность с целью обучения. Элементы игровых технологий на занятиях по РКИ создают возможности для многократного повторения речевых образцов, развивают коммуникабельность, креативность, критичное мышление, помогают эффективно формировать коммуникативную компетенцию. Азарт, соперничество, здоровая конкуренция, командный дух, которые появляются в процессе игры, – всё это закрепляет у учащихся осознание важности полученных знаний, создает ситуацию их практического применения, а также закрепляет положительные эмоции от изучения языка, формируя лидерские качества, целеустремленность, взаимную ответственность, умение работать в команде, давая возможность научиться не только побеждать, но и достойно проигрывать.

Список источников

1. Пассов Е. И. Урок иностранного языка в средней школе / Е. И. Пассов, Н. Е. Кузовлева. М.: Lingua, 2022. 222 с.
2. Хангельдиева И. Г. Эдьютейнмент как единство сознательного и бессознательного // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2018. № 3. С. 47–59.

3. Каюмова И. Ф. Эдьютейнмент как инновационная технология обучения иностранному языку / И. Ф. Каюмова, Р. Р. Мударисова // Совершенствование методики обучения языкам: площадка обмена прогрессивной практикой: материалы VI Международного научно-методического онлайн-семинара (Казань, 18 февраля 2022 г.). Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2022. С. 184–187.

4. Кармалова Е. Ю. Эдьютейнмент: понятие, специфика, исследование потребности в нем целевой аудитории / Е. Ю. Кармалова, А. А. Ханкеева // Вестник Челябинского государственного университета. 2016. № 7 (389). Вып. 101. С. 64–71.

5. Гольцова Т. А. Геймификация как эффективная технология обучения иностранным языкам в условиях цифровизации образовательного процесса / Т. А. Гольцова, Е. А. Проценко // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1. № 3 (68). С. 65–77.

6. Ахмедов Б. А. Геймификация образовательного процесса: кластерный подход / Б. А. Ахмедов, М. С. Якубов, О. В. Карпова, Г. С. Рахмонова, С. Х. Хасанова // Scientific Collection «InterConf: with the Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Conference «Science, Education, Innovation: Topical Issues and Modern Aspects» (December 16-18, 2020). Tallinn, Estonia: Uhingu Teadus juhatus, 2020. № 38. С. 371–378.

7. Титова С. В. Геймификация в обучении иностранным языкам: психолого-дидактический и методический потенциал / С. В. Титова, К. В. Чикризова // Педагогика и психология образования. 2019. № 1. С. 135–152.

8. Михайленко Т. М. Игровые технологии как вид педагогических технологий // Педагогика: традиции и инновации: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). Т. 1. Челябинск: Два комсомольца, 2011. С. 140–146.

9. Стронин М. Ф. Обучающие игры на уроке английского языка. М.: Просвещение, 1981. 112 с.

10. Филиппов С. В. Использование ролевой игры на занятиях по русскому языку как иностранному в иноязычной среде обучения // Алтайский государственный педагогический университет. 2020. № 6. С. 110–114.

11. Антонова В. Е. Дорога в Россию: учебник русского языка (первый уровень): в 2 т. // В. Е. Антонова, М. М. Нахабина, М. В. Сафронова, А. А. Толстых. М.: ЦМО МГУ им. Ломоносова; СПб.: Златоуст, 2014. Т. 1. 200 с.

References

1. Passov, E. I. (2022). *Urok inostrannogo yazyka v srednii shkole* [Foreign Language Lesson in Secondary School]. 222 p. Moscow, Lingua. (In Russian)
2. Khangeldieva, I. G. (2018). *Ed'yuteinment kak edinstvo soznatel'nogo i bessoznatel'nogo* [Education as the Unity of the Conscious and Unconscious]. Nauchnye trudy Moskovskogo gumanitarnogo universiteta. No. 3. pp. 47–59. (In Russian)
3. Kayumova, I. F. (2022). *Ed'yuteinment kak innovatsionnaya tekhnologiya obucheniya inostrannomu*

yazyku [Education as an innovative technology for teaching a foreign language]. Sovershenstvovanie metodiki obucheniya yazykam: ploshchadka obmena progressivnoi praktikoi: materialy VI Mezhdunarodnogo nauchno-metodicheskogo onlain-seminara (Kazan', 18 fevralya 2022 g.). Pp. 184–187. Kazan', izd-vo Kazan. un-ta. (In Russian)

4. Karmalova, E. Yu. (2016). *Ed'yuteinment: ponyatie, spetsifika, issledovanie potrebnosti v nem tselevoi auditorii* [Education: Concept, Specificity, Study of the Need for It by the Target Audience]. Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. No. 7 (389). Vol. 101, pp. 64–71. (In Russian)

5. Goltsova, T. A. (2020). *Geimifikatsiya kak effektivnaya tekhnologiya obucheniya inostrannym yazykam v usloviyah tsifrovizatsii obrazovatel'nogo protsessa* [Gamification as an Effective Technology for Teaching Foreign Languages in the Context of Digitalization of the Educational Process]. Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. T. 1. No. 3 (68), pp. 65–77. (In Russian)

6. Akhmedov, B. A. (2020). *Geimifikatsiya obrazovatel'nogo protsessa: klasternyi podkhod* [Gamification of the Educational Process: The Cluster Approach]. Scientific Collection “InterConf: with the Proceedings of the 1st International Scientific and Practical Conference “Science, Education, Innovation: Topical Issues and Modern Aspects” (December 16–18, 2020). Tallinn, Estonia, Uhingu Teadus juhatus. No. 38, pp. 371–378. (In Russian)

7. Titova, S. V. (2019). *Geimifikatsiya v obuchenii inostrannym yazykam: psikhologo-didakticheskii i metodicheskii potentsial* [Gamification in Teaching Foreign Languages: Psychological, Didactic and Methodological Potential]. Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya. No. 1, pp. 135–152. (In Russian)

8. Mikhailenko, T. M. (2011). *Igrovyte tekhnologii kak vid pedagogicheskikh tekhnologii* [Game Technologies as a Type of Pedagogical Technologies]. Pedagogika: traditsii i innovatsii: materialy I Mezhdunar. nauch. konf. (g. Chelyabinsk, oktyabr' 2011 g.). T. 1. Chelyabinsk, Dva komsomol'tsa. No. 1, pp. 140–146. (In Russian)

9. Stronin, M. F. (1981). *Obuchayushchie igry na uroke angliiskogo yazyka* [Educational Games in the English Lesson]. 112 p. Moscow, Prosveshchenie. (In Russian)

10. Filippov, S. V. (2020). *Ispol'zovanie rolevoi igry na zanyatiyakh po russkomu yazyku kak inostrannomu v inoyazychnoy srede obucheniya* [The Use of Role-Playing Games in Classes on Russian as a Foreign Language in a Foreign Language Learning Environment]. Altaiskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet. No. 6, pp. 110–114. (In Russian)

11. Antonova, V. E. (2014). *Doroga v Rossiyu: uchebnik russkogo yazyka (pervyi uroven')* [The Road to Russia: A Textbook of the Russian Language (First Level)]. Tom 1. 200 p. Moscow, TSMO MGU im. Lomonosova; SPb., Zlatoust. (In Russian)

The article was submitted on 04.12.2023
Поступила в редакцию 04.12.2023

Непомнящих Екатерина Александровна,
кандидат филологических наук,
доцент,
Байкальский государственный университет,
664003, Россия, Иркутск,
Ленина, 11.
trunova.k_86@mail.ru

Дин Юэхуа,
магистрант,
Байкальский государственный университет,
664003, Россия, Иркутск,
Ленина, 11.
yuehua11@mail.ru

Nepomnyashchikh Ekaterina Alexandrovna,
Ph.D. in Philology,
Associate Professor,
Baikal State University,
11 Lenin Str.,
Irkutsk, 664003, Russian Federation.
trunova.k_86@mail.ru

Ding Yuehua,
Master's Degree Student,
Baikal State University,
11 Lenin Str.,
Irkutsk, 664003, Russian Federation.
yuehua11@mail.ru

УДК 372.881.161.1/821.161.1

DOI: 10.26907/2782-4756-2024-75-1-172-177

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ РАСШИРИТЕЛЬНОГО ПОНИМАНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА НА УРОКЕ РКИ: РАССКАЗ «КАШТАНКА» А. П. ЧЕХОВА И ЕГО ЭКРАНИЗАЦИИ

© Айгуль Салахова, Алина Языкова

OPENING THE BOUNDARIES OF A LITERARY TEXT: ANTON CHEKHOV'S NOVEL "KASHTANKA" AND ITS FILM ADAPTATION IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Aygul Salakhova, Alina Yazykova

The article describes the work with a literary text and its adaptation in the classroom of Russian as a foreign language. In particular, we focus on the ways of understanding a literary text by including a film adaptation into classroom activities. Special attention is paid to the characteristics of the intersemiotic translation and its basic concepts: adaptation, film adaptation and interpretation. For the methodology of teaching Russian as a foreign language, this distinction is conditional and is of great interest from the point of view of understanding the idea and content of the literary text and the peculiarities of its interpretation. When working with international students, the use of screen versions of Russian literature texts helps, on the one hand, to simplify the process of understanding their meaning and key points by visualizing verbal and nonverbal components of the text, on the other hand, to complicate this work - to increase the amount of information provided. The present paper presents the algorithm of working on the text of the short story "Kashtanka" by Anton Chekhov and its film adaptations and formulates sample tasks for classroom and independent work.

Keywords: literary text, intersemiotic translation, film adaptation, Anton Chekhov, "Kashtanka", Russian as a foreign language

В статье описана работа с художественным текстом и его экранизацией на занятиях по русскому языку как иностранному. В частности, авторами рассмотрены технологии, применяемые для развития навыков расширительного понимания художественного текста посредством включения в учебную работу его экранизаций. Особое внимание также было уделено характеристике процесса интерсемиотического перевода и его основных понятий: адаптации, экранизации и интерпретации. Отмечено, что для методики преподавания русского языка как иностранного данное разграничение является условным и представляет в большей степени интерес с точки зрения понимания идейно-содержательной части художественного текста и особенностей его интерпретации. Выявлено, что использование экранных версий текстов русской литературы при работе со студентами-инофонами помогает, с одной стороны, упростить процесс понимания смысла и ключевых моментов художественного текста за счёт визуализации вербальных и невербальных компонентов текста, с другой – усложнить: увеличить объём предъявляемой информации. В проведенном исследовании обоснован алгоритм работы с текстом рассказа «Каштанка» А. П. Чехова и его экранизациями, а также сформулированы некоторые типовые задания для аудиторной и самостоятельной работы.

Ключевые слова: художественный текст, интерсемиотический перевод, экранизация, А. П. Чехов, рассказ «Каштанка», РКИ

Для цитирования: Салахова А., Языкова А. Развитие навыков расширительного понимания художественного текста на уроке РКИ: рассказ «Каштанка» А. П. Чехова и его экранизации // Филология и культура. Philology and Culture. 2024. № 1 (75). С. 172–177. DOI: 10.26907/2782-4756-2024-75-1-172-177

Работа с текстом на занятиях по русскому языку как иностранному подразумевает декодиро-
вание информации, содержащейся в нём, с целью последующей репродукции и / или продук-

ции с опорой на семантику лексических единиц. В свою очередь, сложность понимания художественного текста обусловлена тем, что для восприятия разных видов информации (по И. Р. Гальперину, содержательно-фактуальная, содержательно-концептуальная и содержательно-подтекстовая информация) недостаточно получение «суммы» значений языковых единиц [1, с. 27]. Методическая работа должна быть направлена, прежде всего, на слово как содержательную единицу лингвокультуры, метонимически замещённую конкретными единицами языкового выражения. Таким образом, работа над пониманием одновременно направлена на восприятие текстовой информации (содержательно-фактуальной) с её анализом и интерпретацией (содержательно-концептуальной и / или содержательно-подтекстовой в зависимости от уровня языковой подготовки).

Одним из средств формирования навыка подобной работы (прежде всего для филологических специальностей) является умение работать с трансмедийными текстами, позволяющими наглядно представить именно образное содержание литературного текста. Художественное высказывание (первичное – художественный текст, вторичное – например, экранизация) представляет собой сообщение о понимании автором «отношений между явлениями, описанными средствами содержательно-фактуальной информации» [Там же, с. 28]. Трансмедийный текст (в частности, экранизация) позволяет перевести предметное содержание вербального знака в трансмедийное пространство. Парадоксально, но подобное «усложнение» (интерсемиотический перевод) в рамках чтения художественного текста на уроке позволяет осуществить переход от понимания конкретных языковых единиц к пониманию ситуации, ими обозначенной. Теоретическая проблема интерсемиотического перевода в зарубежной (Р. Якобсон, У. Эко и др.) и отечественной (Ю. М. Лотман, О. А. Леонтович, В. И. Мильдон и др.) филологии обнаруживает ряд лакун, которые, тем не менее, не ограничивают использование открытий в этой области в методике преподавания РКИ.

Следует помнить, что адаптация при интерсемиотическом переводе рассматривается в широком смысле в качестве «результата трансформации повествовательных элементов из одной системы в другую» [2, с. 350]; в узком понимании она сближается с термином «экранизация», толкуемым как «перевод художественного текста на язык кино с сохранением содержания, духа и слова» [3, с. 510]. Для методики преподавания РКИ при привлечении кинотекста в процесс обу-

чения в качестве дополнительного источника при работе с художественным текстом данное терминологическое наложение не представляется значимым. Однако содержательная сторона трансформаций текста, характеризующихся опущением некоторых эпизодов и упрощением сюжетных линий в целом, а также добавлением динамичности и «синхронности», свойственной киноискусству [4, с. 147], позволяет использовать потенциал киноискусства (усилить их воздействие на зрителя / читателя, усложнить понимание оригинального текста). Ю. Б. Идлис описывает отношения оригинала и сценария как «отношения взаимного дополнения: сценарий служит как бы указанием на оригинальный текст, а оригинал является своего рода дополняющим комментарием к тексту сценария. Текст экранизации рассматривается как трансмедийное единство...» [5, с. 10]. Кроме того, в процессе интерсемиотического перевода допустимо явное отклонение от содержания художественного текста, где «вторичный киносценарий отличается от оригинального сценария двойной зависимостью – не только от параметров кинотекста, но и текста-первоисточника. Его структура обнаруживает следы стратегий интерпретации, осложнена „памятью“ о первоисточнике, необходимостью его изображения в соответствующем жанре» [6, с. 117].

Таким образом, с позиции культурологии процессы, которые характеризуются понятиями адаптация, экранизация и интерпретация, зачастую пересекаются или смешиваются. Говоря о методике работы с экранизациями художественных текстов на занятиях по русскому языку как иностранному, стоит отметить:

- от студентов не требуется знание терминов культурологии для понимания процессов интерсемиотического перевода;
- трансмедийные тексты используются в качестве дополнительного материала, то есть основная работа направлена на понимание художественного текста;
- включение в образовательный процесс экранных образов, в которых могут быть заложены качественно новые смыслы, позволяет, с одной стороны, осуществлять контроль понимания первичного текста, с другой – углублять его понимание.

Непосредственным объектом нашего наблюдения является «миграция» смысла содержания рассказа А. П. Чехова «Каштанка» в его немногочисленных экранизациях, в которых последовательно наследуется фактическое содержание трагической истории о рыжей собачке.

Использование экранизаций в качестве средства обучения одновременно привлекательно и актуально (визуализация как фундаментальный принцип современной культуры и коммуникации); однако следует признать, что трансмедийный текст увеличивает количество предъявляемой текстовой информации, являясь, с методической точки зрения, фактором усложнения. В то же самое время следует помнить, что ключевая особенность зрительного образа – его демонстративность (включая такие составляющие, как лаконичность, универсальность, доступность и эффектность) – определяет учебный формат работы с ним на уроке. Будучи вторичными по очередности создания и по порядку предъявления на занятии, трансмедийные тексты не требуют полного понимания (часть информации, прежде всего содержательно-фактуальной, усвоена при прочтении текста) и стимулируют более глубокое понимание смысла художественного текста (через транслирование смысла и деталей, которые не привлекали внимания при чтении). Кроме того, данный тип текстов влияет на восприятие оригинального произведения: например, после просмотра экранизации книги читатель может уточнить первичные впечатления о характерах героев или о сюжете.

Существующие на сегодняшний день киноэкранизации рассказа А. П. Чехова позволяют не только получить представление об эволюции киноискусства (от немого кино до компьютерной анимации), но и проследить значимые смысловые трансформации оригинальной истории в интермедиаальном пространстве на уровне нарратива (длительность экранного времени варьируется от 21 до 74 минут). Важно отметить, что особенности интерсемиотического перевода напрямую связаны с техническими особенностями киноязыка: немое кино требует больше экранного времени для передачи всех деталей, невозможных для обозначения звуком. Использование данного типа кинофильмов в качестве средства обучения оправдано тем, что немые фильмы, отличающиеся утрированной формой передачи чувств и эмоций (и зачастую текстовым сопровождением действия), позволяют студенту-инофону соотнести речевую ситуацию и средства её вербализации (расширение коммуникативной компетенции). Для анимационных фильмов в целом характерно пристальное внимание к деталям, требующим прорисовки, что приводит к акцентированию внимания читателя-зрителя на значимых подробностях и опущению ряда «второстепенных», что влияет на конкретные процессы речепорождения (например, свертывание / развертывание информации).

Кроме того, немаловажным фактором, влияющим на специфику «перевода» произведения с языка литературы на язык кино, является период создания экранизации. Значимо для понимания не только идейного содержания рассказа А. П. Чехова, но и отечественной истории XX века выдвижение в качестве главного героя экранизаций хозяев Каштанки: столяра Луки Александровича (реж. М. М. Цехановский (1952)) и трагичного клоуна (реж. Р. Г. Балаян (1975)). Таким образом, гуманистическая идея ответственности человека за свободу выбора (по сравнению с инстинктивным существованием животного) вытесняется колоритными портретами человека XX века (добродушного пролетария и рефлексирующего интеллигента), за счет этого происходит расширение семиотического пространства чеховской истории. Данные реалии требуют обязательного лингвострановедческого комментирования (формирование страноведческой компетенции). Отметим, что процесс формирования фоновых знаний, необходимых для корректного восприятия текста, происходит на первом (предтекстовом) этапе работы над текстом. Далее традиционно следует притекстовый этап, который представляет собой процесс «обнаружения и распределения ключевых смысловых образов» [7, с. 144].

Послетекстовый этап работы над содержанием художественного произведения предполагает контроль знания и понимания содержательно-фактуальной информации:

- на уровне текста (фабула рассказа);
- на уровне лексических единиц (подготовка к пересказу).

Однако в незатейливой на первый читательский взгляд истории о несчастливой жизни собаки в рассказе А. П. Чехов оставляет открытым вопрос о том, почему Каштанка вернулась к старому хозяину. Таким образом, задания на понимание фабулы рассказа и / или знание лексики не позволяют студенту-инофону выйти на уровень понимания смысла текста. При этом заявленное фабулой рассказа противопоставление двух «жизней» Каштанки / Тётки уточняет вопрос – отчего собака вернулась в жизнь, полную лишений и насилия? Если в рассказе вопрос остаётся открытым, то в экранизациях момент возвращения Каштанки мотивирован. Мы наблюдаем явное смещение фокуса внимания с собачки на человека как представителя своего времени: в анимационном фильме М. М. Цехановского на первый план выходит столяр Лука Александрович, олицетворяющий простой трудовой народ, а в фильме Р. Г. Балаяна – клоун, отражающий чувства и эмоции человека периода застоя. В совет-

ском анимационном фильме, в отличие от первоисточника, образ столяра является явно положительным, на это указывают добродушный тон персонажа, располагающее музыкальное сопровождение и визуальная составляющая. В этом случае возвращение Каштанки к первому хозяину является закономерным итогом последовательности событий. В более позднем фильме уход Каштанки от клоуна Жоржа лишь усиливает мотив экзистенциального одиночества персонажа, являющийся центральным.

По мнению Т. Ю. Казариной, «визуальное мышление отрывочно, фрагментарно, нецелостно» [8, с. 48], в рамках последовательной и направленной работы с художественным текстом оно предоставляет возможность для предметного восприятия образа. Таким образом, допустимо утверждение, что киноадаптация выполняет задачу по управлению вниманием студентов: от ранее знакомого (обозначенного языковой единицей) к новому (целостному восприятию предметной ситуации). Экранная трактовка образов позволяет проверить понимание первичного текста с точки зрения соответствия / несоответствия содержанию рассказа.

Для контроля понимания разного типа информации, а также способности и готовности сопоставлять художественный текст и кинотекст студентам-инофонам могут быть предложены различные формулировки заданий для аудиторной и самостоятельной работы:

А. В закрытой форме: *Выберите правильный вариант...; Отметьте верное / неверное утверждение; Подберите толкования / синонимы / антонимы к словам; Соотнесите фрагменты из текста с видеофрагментами / кадрами экранизации; Расположите события в порядке ... и т. п.*

Б. В открытой форме – на лингвострановедческую интерпретацию вербальных / невербальных компонентов. Например: *«М-р Жорж, пожалуйста!» – крикнул кто-то за дверью. Хозяин встал и три раза перекрестился ... (разрядка наша – А.С., А. Я.)* С какой целью в рассказе клоун использует этот жест? Когда и где используют данный жест? Отражен ли он в просмотренных экранизациях? Если нет, то, как Вы думаете, почему?

Следует помнить, что экранизация может «превосходить» оригинальный художественный текст, прежде всего, благодаря воздействию на реципиента через визуальные эффекты, звуковое оформление и другие элементы экранного кода (ракурс, свет, монтаж и т. п.). В данном случае интермедиальность предоставляет возможность работы с содержательно-подтекстовой информа-

цией, связанной с авторским кодом. Крайне важно различать коды двух авторов – писательский и режиссёрский, которые, как правило, не совпадают. На фундаментальные причины такого «несовпадения» указывал знаменитый итальянский семиолог и теоретик медиа У. Эко: «Ни форма, ни субстанция словесного выражения не могут один в один „наложиться“ на другую материю» [9, с. 389]. Аналогичной точки зрения придерживался отечественный ученый В. И. Мильдон, полагая, что «существуют эстетические границы, которых нельзя переходить во избежание эстетического краха» [10, с. 10].

Будучи специально организованной системой языковых единиц, любой художественный текст требует особой работы по декодированию для установления содержательно-ценностных единиц. Несмотря на специальный (филологический) характер подобной работы в рамках обучения РКИ, она представляет собой одновременно и один из видов работы по комментированному чтению текста. Значимые для авторской картины мира в плане содержания единицы в тексте последовательно реконструируемы в плане выражения. Это типичная для студента-инофона работа по маркированию (в том числе графическому выделению) единиц текста по определённому классифицирующему признаку. Так, в исследуемом рассказе А. П. Чехова установлена группа слов чувственного восприятия – люди в рассказе воспринимают мир в большинстве своём через слуховой и зрительный каналы, в то время как Каштанка «видит» мир через запахи, опираясь на обоняние, что свойственно животным. Очевидно, что последовательное использование корпуса единиц ольфакторной семантики позволяет автору реализовать в плане содержания картину мира животного (собаки) с присущей ей детерминированностью. Данные единицы функционируют в тексте не одинаково: существительные используются для указания на объекты или явления, которые передают запахи (прямая отсылка: *запах, вонь*; косвенная отсылка: *клей, лак, сигара*); глаголы – для описания действий, связанных с чувственным опытом (*нюхать, пахнуть*). Поименованные единицы, а также лексика зрительного и слухового восприятия позволяют обнаружить контраст недоступности сложных экзистенциальных феноменов для животного: «И по его щекам поползли вниз блестящие капельки, какие бывают на окнах во время дождя. Не понимая, в чём дело, Тётка и Фёдор Тимофеевич жались к нему и с ужасом смотрели на гуся» [11, с. 65]. Таким образом, лексика ольфакторной семантики, отграничивая мир человека и животного, прямо указывает на восприятие мира животным,

мотивированное (в отличие от человеческого) единственно инстинктами.

Подобный тип работы с текстом позволяет не только улучшить понимание содержательно-фактуальной информации (первичный уровень), в том числе при работе с конкретным лексическим корпусом, но и установить смысловые связи внутри рассказа (уровень содержательно-подтекстовой информации). Следует подчеркнуть, что тематические группы, выделенные и сгруппированные на первом этапе анализа текста, используются и на последующих этапах (понимание подтекста), тем самым обеспечивается целостность алгоритма работы над пониманием текста.

Важно отметить, что, будучи лингвоэстетической (курсив наш. – А. С., А. Я.) категорией, подтекст передается и конкретными вербальными средствами, инициирующими поиск эксплицитной информации и позволяющими устанавливать внутритекстовые связи, не всегда актуализируемые на первичном этапе работы. Например, факт использования двойной номинации главной героини не влияет на понимание и репродукцию фабулы рассказа и допустимо игнорируется; на уровне понимания содержательно-концептуальной информации данный факт требует интерпретации как знак вторичной знаковой системы (где Каштанка – кличка по внешнему признаку, а Тётка – эмоционально-окрашенное обращение, свойственное русскому этикету). Работа с содержательно-подтекстовой информацией агрегирует семантику разных уровней текста: «возвращение» Тётки в Каштанку в заключительной части рассказа происходит мгновенно и без осложненного когнитивного эмоционального состояния (сомнение, выбор и т. п.), одним словом, инстинктивно.

Трансформация данного эпизода в трансмедийном пространстве экранизаций представляет собой авторскую интерпретацию. В анимационном фильме М. М. Цехановского выбор Каштанки в пользу Луки Александровича вполне оправдан, и Каштанка лишь выражает свою преданность и верность. В фильме Р. Г. Балаяна возвращение Каштанки к прежнему хозяину оправдывается сюжетом, выстроенным вокруг личности одинокого грустного клоуна, выражающего проблемы своего времени.

Эпизод с возвращением Каштанки к столяру является финальным, поэтому в качестве формы контроля мы предлагаем использовать письменную работу (эссе). Студенты-инофоны на данном этапе работы готовы к продуцированию собственных текстов с опорой на художественный и / или трансмедийный текст. Примерные вопросы, на которые студентам необходимо ответить при написании эссе:

- Кто является главным героем «Каштанки» (сравните рассказ «Каштанка» и его экранизацию)?

- Длинная история маленькой собачки (расскажите о «новых» деталях в экранизации рассказа А. П. Чехова).

В заключение можно сделать вывод о том, что теоретические открытые проблемы филологического знания, в частности проблема интерсемиотического перевода языка литературы на язык кино, могут определять сценарии и технологии работы с художественным текстом на уроках РКИ. Отсутствие необходимости теоретически четко разграничивать понятия «экранизация», «адаптация» и «интерпретация» в рамках филологического образования открывает широкие перспективы методической работы как с планом выражения: экранизация (как процесс и продукт) и адаптация (как трансформация) связаны с изменением формата, так и с планом содержания, поскольку интерпретация – это неизбежное переосмысление текста. Подчеркнем, что все поименованные феномены связаны с неизбежными трансформациями оригинального текста и аудиовизуальный формат кинотекста дает возможность, с одной стороны, проверить / уточнить знание и понимание оригинального текста; с другой – выявить внутренний смысл авторского высказывания.

Список источников

1. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: КомКнига, 2007. 144 с.
2. Федотова И. П. Адаптация и интертекстуальность: концепция Томаса Лейча // Актуальные проблемы науки и практики: сб. науч. тр. по итогам науч.-представит. мероприятий / Дальневост. юрид. ин-т МВД России. Хабаровск: РИО ДВЮИ МВД России, 2018. С. 350–351.
3. Кино: Энциклопедический словарь / Гл. ред. С. И. Юткевич; Редкол.: Ю. С. Афанасьев, В. Е. Баскаков, И. В. Вайсфельд и др. М.: Сов. энциклопедия, 1987. 640 с.
4. Леонтович О. А. Проблемы интерсемиотического перевода (на материале зарубежных экранизаций русской классики) // Наука телевидения. 2010. № 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problem-intersemioticheskogo-perevoda-na-materiale-zarubezhnyh-ekranizatsiy-russkoy-klassiki> (дата обращения: 29.01.2024).
5. Идлис Ю. Б. Введение в теорию экранизации: автореф. дис. ... канд. филол. наук: Москва, 2006. 27 с.
6. Мартыанова И. А. Киносценарный диалог с классической русской литературой // МИПС. 2016. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kinostsenarnyy-dialog-s-klassicheskoy-russkoy-literaturoy> (дата обращения: 29.01.2024).

7. Кузнецова А. Ю. Лингвострановедческая работа над художественным текстом в аудитории филологов-иностранцев продвинутого этапа обучения // Вестник РУДН. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2007. № 2. С. 141–145.

8. Казарина Т. Ю. Современная культура в визуальном пространстве // Вестник КемГУКИ: сб. статей. Кемерово, 2015. С. 39–48.

9. Эко У. Сказать почти то же самое. Опыты о переводе / перев. с итал. А. Н. Ковалю. СПб.: «Симпозиум», 2006. 574 с.

10. Мильдон В. И. Что же такое экранизация // Мир русского слова. 2011. № 3. С. 9–14.

11. Чехов А. П. Каштанка. М.: Изд-во АСТ, 2021. 82 с.

References

1. Galperin, I. R. (2007). *Tekst kak ob`ekt lingvisticheskogo issledovaniya* [Text as an Object of Linguistic Research]. 144 p. Moscow, KomKniga. (In Russian)

2. Fedotova, I. P. (2018). *Adaptatsiia i intertekstual'nost': kontseptsii Tomasa Leicha* [Adaptation and Intertextuality: The Concept of Thomas Leitch]. Aktual'nye problemy nauki i praktiki: sb. nauch. tr. po itogam nauch.-predstav. Meropriatii. Pp. 350–351. Khabarovsk, RIO DVYul MVD Russia. (In Russian)

3. *Kino: Entsiklopedicheskii slovar'* (1987) [Cinema: Encyclopedic Dictionary]. Gl. red. S. I. Yutkevich. Redkol.: Yu. S. Afanas'ev, V. E. Baskakov, I. V. Vaisfel'd. 640 p. Moscow, Sovetskaya Entsiklopediya. (In Russian)

4. Leontovich, O. A. (2010). *Problemy intersemioticheskogo perevoda (na materiale zarubezhnykh ekranizatsii russkoi klassiki)* [Problems of Intersemiotic Translation (based on foreign adaptations of

Russian classics)]. Nauka televideniya. No. 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-intersemioticheskogo-perevoda-na-materiale-zarubezhnykh-ekranizatsiy-russkoy-klassiki> (accessed: 29.01.2024). (In Russian)

5. Idlis, Yu. B. (2006). *Vvedenie v teoriiu ekranizatsii: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk* [Introduction to the Theory of Screen Adaptation: Ph.D. Thesis Abstract]. Moscow, p. 27. (In Russian)

6. Mart'yanova, I. A. (2016). *Kinostenarnyi dialog s klassicheskoi russkoi literaturoi* [Screenplay Dialogue with Classical Russian Literature]. MIRS. No. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kinostenarnyy-dialog-s-klassicheskoy-russkoy-literaturoy> (accessed: 29.02.2024). (In Russian)

7. Kuznetsova A. Yu. (2007). *Lingvostрановедческая работа над художественным текстом в аудитории филологов-иностранцев продвинутого этапа обучения* [Linguistic and Cultural Work on a Literary Text in an Audience of Foreign Philologists at an Advanced Stage of Education]. Vestnik RUDN. Seriya: Voprosy obrazovaniya: yazyki i spetsial'nost'. No. 2, pp. 141–145. (In Russian)

8. Kazarina, T. Yu. (2015). *Sovremennaya kul'tura v vizual'nom prostranstve* [Modern Culture in Visual Space]. Vestnik KemGUKI: sbornik statei. 46 p. Kemerovo. (In Russian)

9. Eko, U. (2006). *Skazat' pochtu to zhe samoe. Opyty o perevode* [To Say Almost the Same Thing. Experiments on Translation]. Per. s ital'yanskogo A. N. Kovalia. 574 p. St. Petersburg, "Simposium". (In Russian)

10. Mil'don, V. I. (2011). *Chto zhe takoe ekranizatsiya* [What Is a Film Adaptation]. Mir russkogo slova. No. 3, pp. 9–14. (In Russian)

11. Chekhov, A. P. (2021). *Kashtanka*. 82 p. Moscow, AST. (In Russian)

The article was submitted on 26.02.2024

Поступила в редакцию 26.02.2024

Салахова Айгуль Рестамовна,
кандидат филологических наук,
доцент,
Университет МГУ-ППИ в Шэньчжэне,
518172, Китай, Провинция Гуандун,
г. Шэньчжэнь, район Лунган, Даюньсиньчэн,
Гоцзидасюэюань, 1;
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
aygul.salahova@gmail.com

Языкова Алина Юрьевна,
аспирант,
ассистент,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
yazykova.alina@mail.ru

Salakhova Aygul Restamovna,
Ph.D. in Philology,
Associate Professor,
Shenzhen MSU-BIT University,
No. 1, International University Park Road,
Dayun New Town, Longgang District, Shenzhen, Guang-
dong Province, 518172, PRC;
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
aygul.salahova@gmail.com

Yazykova Alina Yurievna,
graduate student,
Assistant Professor,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
yazykova.alina@mail.ru

УДК 811.161.1

DOI: 10.26907/2782-4756-2024-75-1-178-184

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ НА ОСНОВЕ МЕДИАТЕКСТОВ

© Рузида Хасанова

ON THE DEVELOPMENT OF LINGUISTIC AND CULTURAL COMPETENCE IN A CHINESE AUDIENCE (BASED ON MEDIA TEXTS)

Ruzida Khasanova

This scientific article examines the concepts of “media-text” and “linguistic and cultural competence”, analyzes various definitions of these concepts in the works of researchers in the Russian Federation and describes the features of working with media texts in classes of Russian as a foreign language.

The article emphasizes the importance of including media texts in the educational process for the effective presentation and control of the acquisition of linguistic and cultural information, the development of productive and receptive types of speech activity in Chinese students, in particular, the skills of listening, speaking and reading.

This scientific article provides teachers with recommendations and methodological approaches to the selection of certain media texts for use in classes of Russian as a foreign language. The results of the study may be useful for the further development of educational materials aimed at developing linguistic and cultural competence in Chinese students.

As a result of the research, we have found that media texts are an essential tool for learning language and culture in a multicultural context; the use of media texts increases foreign students' motivation and interest in learning Russian as a foreign language. The article presents the results of an experimental study that confirm the hypothesis that media texts contribute to the development of linguistic and cultural competence and have a positive effect on the learning process.

Keywords: media-text, linguoculturology, linguistic and cultural competence, intercultural communication, language and culture, foreign students, Russian as a foreign language

В статье рассматриваются понятия «медиатекст» и «лингвокультурологическая компетенция», анализируются различные определения их в трудах отечественных исследователей, а также описываются особенности работы с медиатекстами на занятиях по русскому языку как иностранному.

Автор подчеркивает важность включения медиатекстов в учебный процесс для эффективного представления и контроля усвоения лингвокультурологической информации, развития продуктивных и рецептивных видов речевой деятельности у студентов из Китая, в частности аудирования, говорения и чтения.

В статье даны методические рекомендации преподавателям по подбору определенных медиа-текстов для применения на занятиях по русскому языку как иностранному. Результаты исследования также могут быть полезны для дальнейшей разработки учебных материалов, направленных на развитие лингвокультурологической компетенции у китайской аудитории.

В результате проведенного исследования автор пришел к выводу, что медиатексты являются необходимым инструментом для изучения языка и культуры в поликультурном контексте; использование медиатекстов повышает мотивацию и заинтересованность иностранных учащихся к процессу изучения русского языка как иностранного. В статье представлены результаты экспериментального исследования, которые подтверждают гипотезу о том, что медиатексты способствуют развитию лингвокультурологической компетенции и оказывают положительное влияние на процесс обучения.

Ключевые слова: медиатекст, лингвокультурология, лингвокультурологическая компетенция, межкультурное общение, язык и культура, иностранные учащиеся, русский язык как иностранный

Для цитирования: Хасанова Р. К вопросу о развитии лингвокультурологической компетенции в китайской аудитории на основе медиатекстов // Филология и культура. Philology and Culture. 2024. № 1 (75). С. 178–184. DOI: 10.26907/2782-4756-2024-75-1-178-184

С развитием информационных технологий языковые навыки больше не ограничиваются только знанием грамматики и лексики. Одним из важных элементов успешного изучения иностранного языка на разных этапах является понимание и уважение культурных особенностей страны изучаемого языка. Другими словами, язык рассматривается не только как предмет обучения, но и как способ ознакомления учащихся с культурным наследием, социальными взаимоотношениями и образом жизни носителей языка [1, с. 78]. Именно поэтому развитие лингвокультурологической компетенции становится неотъемлемой частью образования иностранных учащихся.

Цель настоящего исследования – на основе проведенного эксперимента определить степень и характер влияния медиатекстов на развитие лингвокультурологической компетенции у учащихся из Китая. Эксперимент проводился на базе Института филологии и межкультурной коммуникации (ФГАОУ ВО КФУ) с иностранными студентами, владеющими русским языком на уровне В1-В2, обучающимися по направлению 45.03.02 Лингвистика. Русский язык как иностранный.

Гипотеза нашего исследования заключается в том, что применение медиатекстов положительно влияет на процесс обучения русскому языку как иностранному (далее – РКИ), позволяет учащимся эффективно усвоить новые знания и развить лингвокультурологическую компетенцию, а также улучшить продуктивные и рецептивные виды речевой деятельности, а именно: аудирование, чтение и говорение.

Термин «лингвокультурологическая компетенция» рассматривался в трудах многих отечественных ученых, например, В. И. Телия, В. А. Масловой, Л. А. Городецкой, С. Р. Дортман, И. В. Харченковой, В. В. Воробьева и других.

Рассмотрим некоторые определения понятия «лингвокультурологическая компетенция».

В. И. Телия характеризует лингвокультурологическую компетенцию как способность понимать национально-культурное мировоззрение носителей языка, специфику языковой картины мира, выраженных в культурной семантике языковых символов [2, с. 12]. Схожий взгляд представлен и в трудах Д. И. Башуриной, которая рассматривает лингвокультурологическую компетенцию как «совокупность знаний о культуре

и культурных ценностях и комплекс умений по оперированию данными знаниями» [3, с. 63].

В. В. Воробьев отмечает, что сформированная лингвокультурологическая компетенция помогает более глубоко понять природу культурного значения, связанного с определенным языковым знаком [4, с. 56].

По мнению И. В. Харченковой, лингвокультурологическая компетенция включает в себя способность анализировать, понимать и объяснять языковые символы и факты посредством культурных кодов. Приобретение этих навыков происходит через процесс знакомства с этнокультурными ценностями и понятиями страны изучаемого языка [5].

Итак, лингвокультурологическая компетенция включает в себя не только знание языка, но и знание культуры, обычаев, традиций, ценностей и норм общения, необходимых для успешного взаимодействия в межкультурной среде. Лингвокультурологическая компетенция является важнейшим компонентом знаний, умений и личностных качеств, которые формируются посредством погружения в контекст лингвокультуры [6, с. 19]. Данная компетенция включает в себя знание социальных норм, традиций и обычаев, а также умение применять эти знания в устном и письменном общении. Она позволяет иностранным учащимся эффективно взаимодействовать с носителями языка и адаптироваться к культурной среде.

Одним из эффективных способов развития лингвокультурологической компетенции является применение медиатекстов на занятиях по русскому языку как иностранному.

Термин «медиатекст» появился в англоязычных работах, посвященных языку массовой коммуникации, во второй половине XX века в связи с развитием медиасферы, появлением новых средств и каналов коммуникации, а также расширением жанрового разнообразия в медиасфере [7, с. 242].

Медиатексты представляют интерес не только для широкой публики, но и для ученых в различных областях, включая лингвистику, психологию, культурологию, социологию. Термин «медиатекст» подробно рассматривается в работах таких известных зарубежных авторов, как Т. А. ван Дейк (1989), Р. Фаулер (1991), А. Белл (1991), М. Монтгомери (1992). Значительный вклад в становление и развитие теории медиатекста внесли и отечественные исследователи,

среди которых Г. Я. Солганик (1970), М. В. Зарва (1977), С. И. Бернштейн (1977), Б. В. Кривенко (1988), С. И. Трескова (1989), А. А. Тертычный (1998), Т. Г. Добросклонская (2005). Это говорит о широком академическом интересе к изучению медиатекстов и их роли в современном обществе. В исследованиях предлагаются разнообразные подходы к анализу и интерпретации медиатекстов, а также обсуждается их влияние на коммуникацию, культуру и общество в целом.

Традиционно выделяют следующие основные параметры медиатекста:

1. Способ создания (авторско-корпоративный) – указывает на личность автора и формат текстового материала.
2. Способ изложения (устно-письменный) – определяет, как текст передается и воспринимается аудиторией.
3. Канал распространения (средство массовой коммуникации (СМИ)) – показывает, как текст доносится до аудитории (к примеру, печатные СМИ, телевидение, радио, Интернет).
4. Функционально-жанровые типы текста (реклама, новости, комментарии) – отражают стилистические особенности текста, а также цель и замысел автора текста.
5. Тематическая доминанта (например, экономика, культура, спорт и политика) – определяет основную тему или область, охватываемую текстом [8, с. 260].

Эти параметры позволяют более полно и системно описать медиатексты с учетом их разнообразия и особенностей в контексте средств массовой информации.

Т. Г. Добросклонская в своей работе определяет медиатекст как «сложное явление, выходящее за рамки языкового существования» [9, с. 35]. Он включает в себя символы из различных семиотических систем, такие как графика, визуальные эффекты и звуки, что делает текст обширным и многослойным. Особенности использования символов определяются медийными свойствами канала коммуникации: печатный текст, телевизионный текст, аудиотекст. Это означает, что медиатексты представляют собой мультимодальную и интерактивную форму коммуникации, включающую как слова и выражения, так и визуальные элементы, звуковые эффекты и другие семиотические средства, что максимально приближено к особенностям естественного восприятия информации современным человеком. Следовательно, медиатекст является наиболее эффективным способом передачи лингвокультурологической информации с опорой на различные эмоции и представления аудитории.

Другой подход к определению медиатекста предложен российским ученым Г. Я. Солгаником. Он считает, что медиатексты являются одним из видов текстов, относящихся к сфере публичной информации. По его мнению, медиатексты создаются с целью привлечения общественного внимания при помощи СМИ [10, с. 14].

С. И. Сметанина не дает определения медиатексту, но рассматривает его как «источник информации о духовных импульсах и материальных аспектах человеческой деятельности» [11, с. 78].

Исследователь М. Ю. Казак рассматривает медиатекст как общее понятие, охватывающее различные типы текстов в массовой коммуникации, такие как публицистические тексты, газетные тексты, радио- и телетексты, гипертексты, рекламные тексты [12, с. 65]. Также в ее работе анализируются современные технологии, влияющие на функционирование текстов, в том числе интернет-коммуникацию. Медиатексты представляют собой сообщения, в которых информация дополняется графическим оформлением, звуком и видео, а сам текст может быть уменьшен или вовсе отсутствовать, как в случае с форматом «Без комментариев».

Итак, медиатексты включают в себя звуковые, графические и видеоэлементы, более наглядны, эмоционально выразительны и интерактивны, что отвечает представлениям современных студентов о форматах подачи информации и их потребностям, а также быстрому и эффективному усвоению материала.

На наш взгляд, одним из решающих факторов включения медиатекстов в учебный процесс является соответствие мультимодальности формы подачи информации тем лингвокультурологическим явлениям, которые дают возможность ближе познакомиться с обычаями, традициями, историей, экономикой и политикой страны изучаемого языка, узнать о глобальных проблемах, более глубоко понять материал и корректно усвоить информацию. Под мультимодальностью мы понимаем использование нескольких средств или каналов для передачи информации (текст, изображение, видео, голос, жесты). Мультимодальная форма подачи позволяет передавать информацию более полно и эффективно, улучшить понимание и запоминание этой информации, поскольку учащиеся лучше воспринимают и усваивают материал, когда задействованы несколько каналов одновременно.

Стоит отметить, что в результате применения медиатекстов на занятиях по РКИ иностранные учащиеся знакомятся с разнообразными межкультурными ситуациями, благодаря чему при-

ходят к пониманию культурных особенностей России и быстрее адаптируются к российским реалиям. Кроме того, с помощью медиатекстов преподаватель учит студентов различать и анализировать культурные стереотипы страны, предрассудки и идеологические установки (мировоззрение, идеи, интересы и идеалы), которые в будущем могут оказать воздействие на результативность межкультурного общения.

На занятиях по РКИ медиатексты могут вводиться как в качестве основы для дискуссий и дебатов среди иностранных учащихся, так и в качестве источника для собственных авторских проектов и презентаций. Например, запись видеороликов о своей стране и культуре в сопоставлении со сведениями о России позволит студентам раскрыть коммуникативные навыки.

Как было уже отмечено, медиатексты различаются не только по форме, но и по содержанию, что значительно развивает навыки коммуникации с представителями инокультурной среды. К примеру, просмотр сериалов или фильмов помогает иностранным учащимся пополнить словарь аутентичными конструкциями и оборотами, за счет чего значительно улучшаются и навыки слушания (аудирования). Введение лингвокультурологических сведений о стране изучаемого языка в сопоставлении с родными для студентов реалиями развивает критическое мышление, аналитические способности и исследовательскую деятельность учащихся.

Отметим, что основными преимуществами медиатекстов являются их актуальность, доступность и информативность. Они предоставляют учащимся актуальную информацию о последних событиях, фактах и тенденциях в стране изучаемого языка, что позволяет организовать обучение с погружением в языковую и культурную среду.

Однако использование медиатекстов в образовательных целях требует специальной подготовки и методической поддержки со стороны преподавателя. Задачей преподавателя является подбор медиатекстов, насыщенных лингвокультурологической информацией, соответствующей целям обучения языку, а также разработка упражнений к ним.

Подбор определенных медиатекстов для применения на занятиях по РКИ и способ работы с ними зависит и от уровня владения языком самих учащихся. Многие методисты считают, что новостные сюжеты как самые популярные виды медиатекстов могут применяться начиная с первого сертификационного уровня владения языком, так как у учащихся уже есть достаточный словарный запас, чтобы понимать их содержа-

ние. Как правило, преподаватели знакомят иностранных учащихся с медиатекстами информационного характера (репортажи о политике, экономике страны, заметки об официальных мероприятиях). Такого рода тексты включают речевые обороты и клише, которые характерны для публицистического стиля, однако в них отсутствуют сленги и арготизмы, которые могут затруднять понимание содержания учащимися [13, с. 89].

При планировании работы с медиатекстами необходимо также учитывать возрастные особенности иностранных учащихся и их интересы. К примеру, темы, связанные с политикой и экономикой страны изучаемого языка, могут заинтересовать учащихся продвинутого уровня, но не вызвать интереса у начинающих. Анализируемые в медиатекстах темы должны не только помогать погрузиться в аутентичную языковую и образовательную среду, но и побуждать учащихся к сопоставлению своей культуры с культурой носителей изучаемого языка. Если при отборе медиатекстов не будут учтены возрастные особенности учащихся и их интересы, то ожидаемый эффект от использования медиаматериалов на занятиях не будет достигнут, и это, напротив, может стать причиной демотивации учащихся.

Таким образом, при рациональном подходе преподавателя к отбору и использованию обучающих медиатекстов на занятиях по РКИ можно повысить мотивацию иностранных учащихся и значительно развить их лингвокультурологическую компетенцию.

В проведенном нами эксперименте приняла участие группа иностранных учащихся Института филологии и межкультурной коммуникации, обучающихся по направлению 45.03.02 Лингвистика. Русский язык как иностранный (уровень владения русским языком В1-В2), в количестве 36 человек

Наш эксперимент состоял из нескольких этапов и включал в себя следующие основные шаги:

1. Определение участников: в эксперименте участвовали иностранные учащиеся из Китая с одинаковым уровнем владения русским языком (согласно обязательному семестровому тестированию групп на уровень владения русским языком как иностранным).

2. Разработка материалов: подбор медиатекстов (тексты из Интернета, фрагменты из фильмов и телепередач) для группы, а также составление заданий к ним.

3. Практический этап: проведение занятий в группе 2 раза в неделю в течение месяца в рамках дисциплины «Коммуникативный практикум».

4. Наблюдение, оценка прогресса и анализ результатов.

Перед началом самого эксперимента было проведено анкетирование для оценки уровня лингвокультурологической компетенции учащихся (15 вопросов). Например:

- *Какие традиционные праздники отмечаются в России? Опишите один из них и его историю. Какие подарки обычно дарят на этот праздник?*

- *Какие традиции и обычаи связаны с празднованием Нового года в России?*

- *Вспомните русские фразы, которые используют для поздравления и пожелания.*

Согласно результатам последующего анкетирования, не у всех учащихся развита лингвокультурологическая компетенция (только 58% опрошенных правильно ответили на предложенные вопросы). Поэтому после анкетирования нами была разработана программа занятий (подбор медиатекстов по темам «Город», «Кухня народов России», «Традиции и праздники России»).

В процессе эксперимента все иностранные учащиеся изучали русский язык в рамках дисциплины «Коммуникативный практикум» с применением медиатекстов. В качестве основных источников были взяты такие российские телепередачи, как: «Жизнь своих» (выпуск от 05.02.2023), «Повара на колесах» (выпуск от 01.10.2023), тревел-шоу «Приехали» (выпуск 5, 2022), «Россия, любовь моя!» (телепередача канала «Культура», выпуск 2018 г., о русских зимних праздниках), а также фрагменты из новогодней комедии Тимура Бекмамбетова «Ёлки» (2010). Далее приведем пример одного занятия, посвященного теме «Русские народные праздники. Масленица». Для данного занятия нами были выбраны видеофрагменты из телепередачи «Россия, Любовь моя!» (01:20-02:35, 20:20-22:22):

Преддемонстрационный этап. Готовимся к просмотру.

Задание 1. До просмотра видеофрагмента преподаватель предлагает иностранным учащимся ответить на вопросы: *Скажите, пожалуйста, что вы слышали о Масленице? Как вы думаете, что символизирует слово «Масленица»? Чему посвящен этот праздник? Когда его празднуют?* Далее преподаватель рассказывает об этом празднике (презентация нового материала).

Задание 2. Иностранные учащиеся выполняют задания на устранение лексических и грамматических трудностей, которые встретятся в видеофрагменте. К примеру:

Прочитайте существительные. Подберите однокоренные глаголы к ним:

Праздник, встреча, угощение, проводы, прощание, игра, посиделки.

Демонстрационный этап. Проверяем понимание.

На данном этапе преподаватель демонстрирует видеофрагмент и проверяет, насколько корректно учащиеся понимают содержание фрагмента.

Задание 3. Посмотрите видео и ответьте на вопрос: *Как вы думаете, почему сжигают чучело?*

Задание 4. Определение верных / неверных утверждений.

1) Масленица – религиозный праздник. (Да / нет)

2) Сжигание чучела символизирует похороны зимы и скорый приход весны. (Да / нет)

3) Блины на Масленицу едят только вечером. (Да / нет)

4) Масленица проводится в апреле. (Да / нет)

Задание 5. Далее предлагается выполнить тест на понимание основного содержания фрагмента. Например:

Выберите правильный вариант:

1) Главный символ Масленицы – это

а) блины

б) чучело

в) весна

2) Масленица длится

а) неделю

б) месяц

в) два дня

3) После Масленицы начинается

а) пост

б) угощение блинами

в) веселье.

Последемонстрационный этап. Обсуждаем.

Задание 6. На данном этапе студентам задаются вопросы для закрепления пройденного материала: *Расскажите, что вы узнали о Масленице. Когда в России празднуют Масленицу? Какое блюдо готовят на празднование Масленицы? С каким обрядом были связаны проводы Масленицы? Есть ли в вашей стране праздник, похожий на русскую Масленицу? Как у вас празднуют Масленицу?*

Задание 7. Прочитайте пословицы: *Не все коту Масленица, будет и Великий пост! Без блина не масленица, без пирога не именинник.* Слышали ли вы их раньше? Как вы думаете, в каких ситуациях так говорят?

В конце эксперимента было проведено повторное анкетирование для оценки уровня лингвокультурологической компетенции иностранных учащихся. Опрос был аналогичным предва-

рительному опросу и включал задания, связанные с пониманием культурных особенностей и интерпретацией медиатекстов. В целом результаты проведенного исследования подтверждают гипотезу об эффективности использования их на занятиях по РКИ для развития лингвокультурологической компетенции иностранных учащихся. Применение медиатекстов в процессе обучения дает им возможность погрузиться в реальную языковую и культурную среду, а также способствует улучшению аналитического, критического мышления, развитию навыка поликультурного общения, которые являются существенными компонентами лингвокультурологической компетенции.

Кроме того, медиатексты значительно разнообразят виды учебной деятельности на уроке, что положительным образом сказывается на темпе усвоения материала.

Таким образом, результаты нашего исследования подтверждают значимость медиатекстов для эффективного усвоения лингвокультурологического материала современными студентами, ориентированными на мультимодальную передачу информации; они способствуют погружению в языковую и культурную среду нашей страны, развитию навыков межкультурной коммуникации. Поэтому применение медиатекстов в образовательном процессе является серьезным шагом на пути к успешному развитию лингвокультурологической компетенции иностранных учащихся.

Список источников

1. Вежбицкая А. А. Язык. Культура. Познание / отв. ред. и сост. М. А. Кронгауз. М.: Русские словари, 1996. 411 с.
2. Телия В. Н. Культурно-национальные коннотации фразеологизмов: от мировидения к миропониманию // Славянское языкознание: докл. рос. делегации. М.: Наука, 1993. С. 302–314.
3. Баширина Д. И. Формирование лингвокультурологической компетенции иностранных студентов-филологов при обучении русским паремиям: дис. ... канд. пед. наук.: СПб., 2005. 242 с.
4. Воробьев В. В. Лингвокультурология: теория и методы. М.: РУДН, 1997. 331 с.
5. Харченко И. В. Концепция формирования лингвокультурологической компетенции студентов языковых факультетов на материале креолизированных текстов при обучении немецкому языку // Современные проблемы науки и образования, 2013. № 6. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21162679> (дата обращения: 30.11.2023).
6. Городецкая Л. А. Лингвокультурная компетентность личности как культурологическая проблема: автореф. дис. ... д-ра культур.: Москва, 2007. 48 с.
7. Иванова А. П., Ягодкина М. В., Вологова Т. С. Методический потенциал современных медиатекстов в аспекте преподавания русского языка как иностранного // Методика преподавания в современной школе: проблемы и инновационные решения. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2023. С. 241–250.
8. Байрамова Э. К. Язык арабских средств массовой коммуникации // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2009. № 2(2). С. 259–267.
9. Добросклонская Т. Г. Медиалингвистика: системный подход к изучению языка СМИ: учебное пособие. М.: ФЛИНТА, 2008. 264 с.
10. Солганик Г. Я. К определению понятий текст и медиатекст // Вестник Моск. Ун-та. 2005. № 2. С. 7–15.
11. Сметанина С. И. Медиатекст в системе культуры. СПб.: Издательство Михайлова В. А., 2002. 383 с.
12. Казак М. Ю. Современные медиатексты: проблемы идентификации, делимитизации, типологии // Медиалингвистика: Международный научный журнал. 2014. Вып. 1. С. 65–76.
13. Тарев Б. В. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов в современном медиапространстве // Теория и технология иноязычного образования. Материалы II (VI) международной научно-практической конференции. Симферополь: ТНУ им. В. И. Вернадского, 2014. С. 82–93.

References

1. Vezhbetskaya, A. A. (1996). *Yazyk. Kul'tura. Poznanie* [Language. Culture. Cognition]. Pod red. M. A. Krongauz. 411 p. Moscow, Russkie slovar. (In Russian)
2. Teliya, V. N. (1993). *Kul'turno-natsional'nye konnotatsii frazeologizmov: ot mirovideniya k miroponimaniyu* [Cultural and National Connotations of Phraseological Units: From Worldview to Worldview]. Slavianskoe yazykoznanie: dokl. ros. delegatsii. Pp. 302–314. Moscow, Nauka. (In Russian)
3. Bashurina, D. I. (2005). *Formirovanie lingvokul'turologicheskoi kompetentsii inostrannykh studentov-filologov pri obuchenii russkim paremiyam: dis. ... kand. ped. nauk* [Formation of Linguistic and Cultural Competence of Foreign Philology Students in Teaching Russian Proverbs: Doctoral Thesis Abstract]. St. Petersburg, 242 p. (In Russian)
4. Vorob'ev, V. V. (1997). *Lingvokul'turologiya: teoriya i metody* [Linguoculturology: Theory and Methods]. 331 p. Moscow, RUDN. (In Russian)
5. Kharchenkova, I. V. (2013). *Kontseptsiya formirovaniya lingvokul'turologicheskoi kompetentsii studentov yazykovykh fakul'tetov na materiale kreolizovannykh tekstov pri obuchenii nemetskomu yazyku* [The Concept of Formation of Linguistic and Cultural Competence in Students of Language Faculties Based on Creolized Texts When Teaching German]. Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. No. 6. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21162679> (accessed: 30.11.2023). (In Russian)

6. Gorodetskaya, L. A. (2007). *Lingvokul'turnaya kompetentnost' lichnosti kak kul'turologicheskaya problema: avtoref. dis. ... d-ra kul'turolog* [Linguistic and Cultural Competence of a Person as a Culturological Problem: Doctoral Thesis Abstract] Moscow, 48 p. (In Russian)
7. Ivanova, A. P., Yagodkina, M. V., Vologova, T. S. (2023). *Metodicheskii potentsial sovremennykh mediatekstov v aspekte prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo* [Methodological Potential of Modern Media Texts in the Aspect of Teaching Russian as a Foreign Language]. *Metodika prepodavaniya v sovremennoi shkole: problem i innovatsionnye resheniya*. Pp. 241–250. St. Petersburg, RGPU im. A. I. Gertsena. (In Russian)
8. Bairamova, E. K. (2009). *Yazyk arabskikh sredstv massovoi kommunikatsii* [The Language of the Arabic Mass Media]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta*. No. 2(2), pp. 259–267. (In Russian)
9. Dobrosklonskaya, T. G. (2008). *Medialingvistika: sistemnyi podkhod k izucheniiu yazyka SMI: uchebnoe posobie* [Media Linguistics: A Systematic Approach to Learning the Language of the Media]. 264 p. Moscow, FLINTA. (In Russian)
10. Solganik, G. Ya. (2005). *K opredeleniyu ponyatii "tekst" i "mediatekst"* [On the Definition of the Concepts of "Text" and "Media Text"]. *Vestnik Moskovskogo Un-ta*. No. 2, pp. 7–15. (In Russian)
11. Smetanina, S. I. (2002). *Mediatekst v sisteme kul'tury*. [Mediatext in the System of Culture]. 383 p. St. Petersburg, izdatel'stvo Mikhailova V. A. (In Russian)
12. Kazak, M. Yu. (2014). *Sovremennye mediateksty: problemy identifikatsii, delimitatsii, tipologii* [Modern Media Texts: Problems of Identification, Delimitation, Typology]. *Medialingvistika: Mezhdunarodnyi nauchnyi zhurnal*. No. 1, pp. 65–76. (In Russian)
13. Tarev, B. V. (2014). *Formirovanie mezhkul'turnoi kommunikativnoi kompetentsii studentov v sovremennom mediaprostranstve* [Developing Intercultural Communicative Competence of Students in the Modern Media Space]. *Teoriya i tekhnologiya inoyazychnogo obrazovaniya. Materialy II (VI) mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*. Pp. 82–93. Simferopol', TNU im. V. I. Vernadskogo. (In Russian)

The article was submitted on 12.03.2024

Поступила в редакцию 12.03.2024

Хасанова Рузида Ильсуровна,
аспирант,
ассистент,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
ruzida.hasanova@yandex.ru

Khasanova Ruzida Isurovna,
graduate student,
Assistant Professor,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
ruzida.hasanova@yandex.ru

УДК 372.881.111.1

DOI: 10.26907/2782-4756-2024-75-1-185-193

КОНЦЕПЦИЯ ПРЕДМЕТА «АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ» В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

© Гаяне Хачатрян

THE CONCEPT OF BUSINESS ENGLISH TEACHING (HIGHER EDUCATION)

Gayane Khachatryan

This paper focuses on the differences between General English and Business English in terms of linguistic and linguodidactic approaches. References to normative documents and fundamental studies are essential for conducting in-depth research in the field of Business English. The paper presents and analyzes multiple sources that address the topic and describes the significance of the target audience in Business English. The article also discusses the key aspects necessary for modeling teaching materials and addresses the roles performed by the Business English teacher, namely: aids taking into account the needs and assessing the abilities of the target audience, the necessary conditions in a multicultural educational environment for students to exchange their cultural values, new educational and methodological resources, such as problem-based communicative tasks that promote the development of necessary competencies and skills for conducting successful intercultural communication in a business environment, etc. The paper examines and analyzes various Business English courses taught in Russian universities. It aims to correlate the course content with the requirements outlined in normative documents and educational standards.

Keywords: business English, general English, cross-cultural communication, language teaching and learning

Статья посвящена описанию различий, существующих между английским языком для общих целей (General English / GE) и английским языком делового общения (English for Business Purposes / EBP), с точки зрения лингвистики и лингводидактики. Исследование нормативных документов и фундаментальных работ в данной области помогло выделить и описать важность ключевых аспектов в обучении английскому языку делового общения, а именно: учет потребностей и оценивание способностей целевой аудитории, описание роли преподавателя иностранного языка делового общения, создание необходимых условий в поликультурной образовательной среде для осуществления обучающимися обмена культурными ценностями, создание учебно-методических материалов, таких как коммуникативно-направленные задания проблемного типа, способствующих развитию необходимых компетенций и умений для ведения успешной межкультурной коммуникации в деловой среде, и другие. С целью обоснования актуальности и выявления дальнейшей перспективы исследования в данной области в работе изучен и проанализирован ряд курсов английского языка делового общения, преподаваемых в высших учебных заведениях Российской Федерации, и произведена попытка соотнесения их содержания с требованиями, прописанными в федеральных национальных нормативных образовательных документах (ФГОС ВО (3++)).

Ключевые слова: английский язык делового общения, английский язык для общих целей, межкультурная коммуникация, языковое образование

Для цитирования: Хачатрян Г. Концепция предмета «Английский язык делового общения» в высших учебных заведениях // Филология и культура. Philology and Culture. 2024. № 1 (75). С. 185–193. DOI: 10.26907/2782-4756-2024-75-1-185-193

Языковое образование ввиду стремительного развития информационной сети Интернет, растущей технологизации и тенденции цифровизации социальной жизни общества претерпевает

ряд существенных качественных изменений на всех уровнях общего и профессионального образования, которые в том числе отражаются в таких нормативных и рекомендательных образова-

тельных документах, как Common European Framework of Reference for Languages (CEFR – Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка), Федеральные государственные образовательные стандарты, ФГОС 3(++) и другие.

В процессе изучения изменений в нормативных документах нас заинтересовал перечень универсальных компетенций (УК), приведенных в Федеральном государственном стандарте, а именно раздел *коммуникация*, который подразумевает способность «осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)» [1, с. 9]. Примечательно, что универсальные компетенции одинаковы для всех направлений подготовки специалистов по программам бакалавриата, что определяет актуальность предмета «Английский язык делового общения» для большинства обучающихся в высших учебных заведениях.

На сегодняшний день вопрос определения места предмета «Английский язык делового общения» в рамках иноязычного образования является довольно острым и неоднозначным. Е. Н. Соловова отмечает, что, несмотря на то, что «язык для делового общения не имеет специальной аббревиатуры, именно данный вариант можно смело назвать вторым по важности вариантом изучения языка, после языка для общих целей» (General English/GE) [2, с. 5]. Многие специалисты в данной области относят язык делового общения (Ellis, M. & Johnson, Hutchinson T., Gollin-Kies S., David R. Hall, Stephen H. Moore и другие) к языку для специальных целей (English for Specific Purposes / ESP). Данная статья ставит перед собой цель выявить ключевые особенности языка делового общения для определения его места в образовательном процессе в контексте современной межкультурной компетентностной парадигмы. Стоит также подчеркнуть важность английского языка в деловой среде, так как на сегодняшний день именно он является наиболее распространённым языком межкультурного и международного общения. Данная мысль подтверждается мировыми статистическими данными. Так, по оценкам статистического центра Statistica от 2023 года английский язык используют 1.45 миллиарда людей по всему миру [3].

Хотелось бы отметить, что исследования в области делового дискурса уходят своими корнями в исследования LSP (Language for Specific Purposes) (Johns, 1986), и, хотя в последние два десятилетия наблюдается значительный отрыв LSP от прикладной науки (Louhiala Salminen, 2002; Bargiela-Chiappini et al. al., 2007), количе-

ство и разнообразие накопленных исследований приводит к пониманию делового дискурса в широком смысле; он отражен в таких влиятельных периодических изданиях в данной сфере, как Business and Professional Communication Quarterly [4] под редакцией Melinda Knight и Interbational Journal of Business Communication [5] под редакцией Jacqueline and Milton Mayfield и других.

Ф. Баргиела-Чиappини поясняет, что бизнес-дискурс включает в себя все, связанное с тем, как люди общаются, используя речь или письмо, в коммерческих организациях для выполнения своих задач [6]. Подобный взгляд демонстрирует междисциплинарный характер предмета исследования. Это создает стимул для сравнения и сопоставления различных жанров, включая как устные, так и письменные способы общения (переговоры, посредничество, деловые встречи, профессиональные презентации, (новостные) интервью, дизайн документы, общение с конкурентами и клиентами и т. д.). Все вышеупомянутое говорит о том, что деловой дискурс имеет свои коммуникативные, прагматические, лексические, синтаксические, текстовые, композиционные, визуально-графические, нормативные, жанрово-стилистические и другие особенности, учет которых необходим для осмысления сути предмета «Английский язык делового общения» и обучения ему.

Рассуждая о специфике описываемого предмета, в первую очередь хотелось бы обратиться к истории его становления. Необходимо отметить, что основой предмета «Английский язык делового общения» являются исследования в области ESP (English for specific purposes); базу для него традиционно составляют такие дисциплины, как лингвистика и социолингвистика. Последняя раскрывает связь между языком и социальными условиями, где этот язык используется. Немаловажная роль в данном контексте отведена анализу языковой вариативности как в академическом, так и в профессиональном контексте. Научный подход к изучению английского для академических и профессиональных деловых целей (English for Academic / EA and Occupational Business Purposes / OBP) возник из основных исследований ESP, которые, в свою очередь, берут свое начало в прикладной лингвистике, в частности в работе М. А. К. Халлидея, А. Макинтоша и П. Стревенса о языковой вариативности в английском языке [7]. Они отмечают, что «язык меняется в зависимости от его функции; он отличается в разных коммуникативных ситуациях» (перевод наш – Г. Х.) [Там же, с. 87]. В своей работе исследователям удалось выделить разновидности языка, различаемые на основе статистически

значимых вариаций в лексико-грамматических характеристиках. С тех пор были выявлены и описаны характерные особенности различных академических и профессиональных реестров, таких как научный английский, деловой английский, юридический английский и другие.

EBP (English for Business Purposes), также известный как деловой английский, стал независимой областью изучения в конце 80-х – начале 90-х годов в первую очередь из-за глобализации в сфере торговых отношений, которая в значительной мере изменила сущность деловых взаимодействий. На тот момент международное деловое общение не учитывало межкультурные особенности коммуникации и социокультурные характеристики коммуникантов. Тем не менее рост международных контактов и глобализация бизнеса показали актуальность межкультурной составляющей общения. Массовое распространение СМИ, значительно продвинувшееся в традиционную деловую среду, стало еще одной причиной зарождения новых способов международной коммуникации без границ, чему способствовал Интернет.

Говоря о разновидностях английского языка делового общения, вслед за западными исследователями (Dudley-Evans T., Jo St. John M.) мы разделяем деловой английский для общих целей (EGBP English for General Business Purposes) и деловой английский для специальных целей (ESBP English for Specific Business Purposes). Обучающимся, которые занимаются или планируют заниматься бизнесом на профессиональном уровне, необходимо глубокое изучение делового языка с целью его практического применения в бизнес-среде. Это означает, что для обучения нужна четко разработанная программа ESBP. Курсы английского языка для делового общения, как правило, фокусируются на развитии коммуникативных умений на одном или двух иностранных языках, при этом используются конкретные коммуникативные ситуации, присущие бизнес-среде (переговоры, публичная презентация и другие). Материалы также будут отличаться, поскольку они должны иметь профессионально ориентированный характер [8 с. 56].

Ряд специалистов (Ellis, M. & Johnson, Hutchinson T., Gollin-Kies S., David R. Hall, Stephen H. Moore и другие) сходятся во мнении, что английский язык делового общения должен рассматриваться в общем контексте английского языка для специальных целей в силу того, что, как и в случае с другими разновидностями ESP, обучение английскому языку делового общения подразумевает определение конкретного языкового корпуса и конкретных видов общения в оп-

ределенном контексте. Эллис и Джонсон в своей работе «Teaching business English» отмечают: «...деловой английский отличается от других разновидностей ESP тем, что он часто представляет собой сочетание конкретного контента (относящегося к определенной области работы или отрасли) и общего контента (связанного с общей способностью общаться более эффективно, особенно в деловых ситуациях)» [9, с. 3]. Пикетт признает деловой английский разновидностью ESP и в своем рассуждении отмечает, что он (деловой английский) намного ближе к повседневному языку, на котором говорит общество, чем многие другие сегменты ESP. Язык бизнеса гораздо шире языка для специальных целей, ведь в случае с ESP общению свойственны ситуативные границы, где коммуникация, как правило, имеет узконаправленный характер. Подобная характеристика не вписывается в реалии делового общения [10]. Эта мысль находит свое подтверждение и в работе британских лингвистов Тони Дадли-Эванса и Мэгги Джо Сент Джона, которые, размышляя на тему определения места языка делового общения в языковом образовании, заключают, что с момента возникновения и до сих пор ESP неизменно связано с нуждами обучающихся: будь то анализ текста, подготовка к коммуникации в контексте определенной ситуации или рабочей обстановки [8]. Согласно Тони Дадли-Эвансу и Мэгги Джо Сент Джону (1998), деловой английский – это общий термин, охватывающий английский для общих деловых целей (EGBP) и английский для особых деловых целей (ESBP). Далее данный термин дробится на более мелкие составляющие, которые охватывают разные аспекты английского языка делового общения: английский для руководителей MBA, английский для международной торговли, английский для финансов, английский для секретарей и другие. Таким образом, различные программы EBP предназначены для удовлетворения потребностей обучающихся. Широкое разнообразие целевой аудитории определяет узкое направление обучения.

Определение потребностей конкретных групп обучающихся является основополагающей чертой деятельности ESP, особенно в контексте EBP, и рассматривается с точки зрения формирования и развития лингвистической, коммуникативной, дискурсивной стратегической и других компетенций [9]. Отправной точкой для большинства учебных программ по деловому английскому (будь то студенческая аудитория или взрослые обучающиеся) является тщательное исследование, основанное на выявлении потребностей конкретной целевой группы обучающихся.

Здесь необходимо учитывать ряд аспектов, касающихся как обучающихся: имеющиеся ресурсы, преподавательский опыт, форма и сроки обучения и прочее (см. И. И. Игнатенко, Е. Н. Соловова, Barton D., Burkart J., Sever C. и др.), так и обучающихся: уровень владения иностранным языком, фактор времени, цель обучения и другие (см. Dudley-Evans T., Jo St. John M., Ellis, M. & Johnson, C. и др.). Следом за созданием учебной программы можно перейти к разработке методических материалов. Немаловажным является выбор подходящей концепции преподавания языка. Отмечается, что особой методики для обучения деловому языку не существует, и зачастую преподаватели, учитывая андрагогические аспекты, используют то, что уже имеется для обучения языку для общих целей и ESP. Последним этапом разработки учебной программы является выбор процедуры тестирования и оценки. Несмотря на то, что в рамках данной статьи мы не рассматриваем этот вопрос, все же стоит отметить, что оценивание в курсе английского языка для делового общения отличается от оценивания в школе или даже в ВУЗе в силу андрагогических принципов.

Размышляя об особенностях коммуникации в бизнес-среде, необходимо учитывать вербальную составляющую делового общения, включающую в себя, помимо определенной, специальной, узконаправленной лексической базы, достаточный уровень владения иностранным языком, что, безусловно, является важным и определяющим отличием языка делового общения от других разновидностей ESP. Построение курса ESBP происходит на основе общего языка (GE). Вместе с общими коммуникативными способностями (бытовое социальное взаимодействие, установление оптимальных взаимоотношений с окружающими и другие) важно владеть необходимыми умениями для реализации профессионального общения (презентация, собеседование, переговоры, командная работа и другие). Обучающиеся, которые изучают английский язык делового общения, нуждаются в развитии и формировании коммуникативной компетенции как для межличностного, так и для группового общения. Очень важным является обучение не только вербальному выражению, но и невербальной составляющей. В научных публикациях отмечается, что обучение лексике представляется приоритетным направлением (Т. Б. Назарова, В. С. Слепович, И. В. Драбкина и другие), однако акцент на другие аспекты (грамматику, фонетику) также является необходимым в деловой коммуникации (см. работы Т. В. Толстовой, А. В. Морозова, Bowen T., Brieger N.,

Emmerson P. и других). Специфика обучения английскому языку делового общения состоит в том числе и в том, что преподаватель (в англоязычной терминологии часто “coach” – ‘тренер’) должен создавать определенные учебные условия, позволяющие ощутить межкультурную среду общения, которая отличается от общения с представителями своей национальности. Таким образом, преподаватель английского языка делового общения выполняет функции медиатора, выступает в качестве посредника в мир деловой межкультурной коммуникации.

В глобализированной бизнес-среде растет языковое и социокультурное разнообразие. Другими словами, деловой контекст становится все более поликультурным. Рассмотрение понятия «культура» как фактора международного делового общения и того, что в контексте различных культур общение имеет определенную, отличную от других, специфику, представляется актуальным, особенно в рамках обучения языку делового общения.

Понятийное содержание предмета «Английский язык делового общения» представляется неоднозначным, тем не менее бесспорным является тот факт, что «деловой английский (Business English) – это общий термин, который используется сейчас в отношении языка международной торговли, финансов, индустрии, то есть языка, так или иначе связанного с экономической деятельностью» [11, с.119]. Таким образом, основная специфика и особенность делового общения обусловлена тем, что подобная коммуникация возникает на основе определенного вида деятельности, связанного с бизнесом; при этом стороны общения выступают в формальных отношениях, которые определяют необходимые нормы и стандарты поведения людей. Важная отличительная черта делового общения заключается в том, что оно не является самоцелью, а служит средством для достижения других целей, зачастую связанных с коммерческими интересами одной или более сторон. В силу последних тенденций особую важность представляет межкультурный характер делового общения, что, в свою очередь, определяет необходимость развития у обучающихся культурной компетентности (cultural quotient, CQ), в том числе и в деловой среде (Ang, S. and Van Dyne L, 2003; Livermore D., 2009), которая способствует эффективному взаимодействию людей с разными культурными кодами [12]. Обладатели высокого уровня культурной компетентности имеют более глубокое и осознанное понимание своего окружения с когнитивной точки зрения. Зачастую им легче устанавливать связи и оценивать окружающую сре-

ду, поведение других и свое собственное поведение. Интересно также то, что сформированность культурной компетенции на достаточно высоком уровне помогает легче отбросить существующие стереотипы и увидеть общую картину [13]. Немаловажным для предмета «Английский язык делового общения» является также учет особенностей деловой этики в мультикультурной среде (особое внимание нужно обратить на корпоративную культуру среды, где осуществляется коммуникация). При этом общение должно базироваться на уважении, взаимопонимании и представлении не только своих интересов, но и интересов партнеров, клиентов и общества.

Безусловно, когда мы говорим об обучении английскому языку делового общения, помимо учета вышеизложенных особенностей корпоративного языка (культурная этика в мультикультурной среде, вербальная и невербальная составляющие, понимание отправной точки и конечной цели коммуникации и другие), необходимо понимать, что первостепенным для преподавателя является определение целевой аудитории посредством разделения обучающихся на тех, кто имеет опыт коммуникации в бизнес-среде (как правило, взрослые обучающиеся), и тех, кто подобного опыта не имеет (к примеру, студенты). Разработка пошаговой инструкции или модели обучения английскому языку делового общения, учитывая специфику аудитории, а также принимая во внимание вышеописанные особенности и характеристики коммуникации в деловом пространстве, может в значительной степени повысить эффективность и целесообразность образовательного процесса.

Как уже упоминалось ранее, умение вести деловую коммуникацию на иностранном языке регламентировано Федеральным государственным образовательным стандартом для студентов всех специальностей (как лингвистических, так и нелингвистических) на уровне бакалавриата. Программы по курсу «Язык делового общения» в разных российских вузах могут варьироваться, однако общий набор тем, а также развиваемые навыки и умения обычно включают в себя: основы деловой коммуникации; основные принципы эффективного делового общения, включая правила этикета; форматы деловой переписки (деловые письма, электронные письма, меморандумы, составление бизнес-планов и другие); правила представления презентации (подготовка и представление деловых презентаций, включая подбор и оформление информации, использование визуальных материалов и эффективное использование речевых навыков) и другие.

Оценка ведущих российских вузов (МГУ, СПбГУ, РУДН, ВШЭ и другие) на предмет наличия курса «Язык делового общения» в образовательных программах бакалавриата показала, что данная дисциплина представлена не на всех направлениях подготовки. Зачастую курс представлен в качестве факультатива в вариативной части образовательной программы или дополнительного образования, но нередко отдельные аспекты деловой коммуникации представлены и в учебных программах обязательных дисциплин:

– «Английский язык (базовый)» – обязательная дисциплина на экономическом факультете МГУ имени М. В. Ломоносова, преподается на первом курсе студентам, обучающимся по направлениям «Экономика» и «Менеджмент». Согласно содержанию курса наряду с английским языком для общих целей обучающиеся также изучают аспекты английского языка делового общения [14].

– «Английский язык делового общения»: курс представлен на философском факультете МГУ имени М. В. Ломоносова для обучающихся на втором курсе по специальности «Связи с общественностью» [15].

– «Деловой английский язык. ВЕС»: дистанционный курс, представленный в Санкт-Петербургском государственном университете в качестве общеобразовательной программы в разделе дополнительного образования [16].

– «Английский язык для делового общения»: факультативный курс для обучающихся в Высшей школе экономики. Курс предусматривает развитие различных компетенций, знаний и умений. Тем не менее в описании не говорится о межкультурных особенностях делового общения, что является одним из ключевых аспектов современного делового взаимодействия [17].

– «Практический курс первого иностранного языка» в Московском государственном лингвистическом университете для обучающихся по программе «Реклама и связи с общественностью». Рабочая программа дисциплины включает элементы делового общения как в письменной, так и устной форме, но тем не менее не упоминается межкультурный характер подобного общения [18].

Это не исчерпывающий список проанализированных нами рабочих программ в разных высших учебных заведениях России. Тем не менее, даже приведенные в данной работе примеры показывают, насколько разнообразным является отношение к предмету «Английский язык делового общения»: различается место дисциплины в программе, ее тип, наименование и, соответственно, содержание. Безусловно, нужно отметить, что содержание учебного курса будет варьиро-

ваться в зависимости от специальности и направления подготовки, но несомненным остается необходимость учета межкультурного характера делового общения.

Анализируя вышеизложенное, можно резюмировать, что предмет «Английский язык делового общения» не представлен в российских вузах в том объеме, который бы обеспечил развитие у обучающихся необходимых компетенций для осуществления деловой коммуникации в устной и письменной формах на иностранных языках. Безусловно, необходимо больше внимания уделить созданию методических пособий и программ, которые бы отображали суть предмета и готовили обучающихся к практическому использованию полученных знаний. Этому, на наш взгляд, могут поспособствовать коммуникативно-направленные, проблемные задания деловой тематики. Приведем пример подобного задания, которое можно было бы внедрить в курс «Английский язык делового общения» для студентов с продвинутым или профессиональным уровнем владения иностранным языком (согласно европейской системе оценки, Common European Framework of Reference, CEFR) с целью развития необходимых компетенций для ведения продуктивной межкультурной коммуникации в деловой среде.

Приведенное ниже коммуникативно-направленное, проблемное задание направлено на развитие у студентов с продвинутым уровнем владения английским языком необходимых умений для общения на английском языке в деловой профессиональной среде; обучающиеся должны уметь применять свои знания в различных сценариях и демонстрировать эффективные коммуникативные стратегии.

Задание: Negotiation Role-Play «The International Business Deal»

Сценарий: You are a team of delegates representing a multinational company, “GlobalTech,” specializing in manufacturing and selling high-tech consumer electronics. You are negotiating a business deal with a potential client, “Pacific Electronics,” which is a well-established company based in a different cultural context. Pacific Electronics is interested in purchasing and distributing GlobalTech's latest flagship smartphone in their region. The negotiation will cover pricing, distribution channels, marketing strategies, and delivery timelines.

Инструкция:

- Students will be divided into pairs or groups and assigned different roles for a negotiation scenario.

- Each group will be given specific objectives and information about their role.

- Each team should spend time researching and familiarizing themselves with the cultural norms, communication styles, business practices, and negotiating approaches typical in the region represented by the opposing team.

- Students must use their business English skills to negotiate and reach a mutually beneficial agreement while maintaining a professional demeanor.

- Final Presentation: Each group should present their negotiation outcomes, highlighting the cultural differences that influenced their negotiation strategies, along with a reflection on the techniques utilized to reach an agreement.

- After completion of negotiation sessions, facilitate a debriefing discussion to reflect on the negotiation process, challenges faced, and lessons learned. Topics to discuss may include cultural misunderstandings, effective negotiation techniques across cultures, and strategies for creating win-win outcomes.

- Following the role-play, students will reflect on their performance, identifying strengths and areas for improvement, and discussing negotiation strategies.

Цель ролевой игры – предоставить обучающимся возможность отработать умение ведения международных переговоров в контексте кросс-культурного бизнеса. Процесс подготовки и проведение ролевой игры «Международные деловые переговоры» позволяет студентам извлекать уроки из каждого этапа переговоров и вносить коррективы в свои финальные презентации. С помощью данного задания студенты практикуют деловое общение с учетом культурных норм, вербальных и невербальных особенностей (жесты, мимика, интонация и другие), характерных технологий ведения переговоров для определенной культуры. Обеспечение обратной связи, в свою очередь, помогает выявить области, нуждающиеся в анализе и доработке.

При оценивании обучающихся важно обратить внимание на следующие критерии: точность и уместное использование языковых единиц английского языка делового общения; ясность, лаконичность и профессионализм в письменной и устной речи; способность вовлекать аудиторию в тему презентации и дискуссии; демонстрация умений критического мышления и решения проблем при анализе деловых ситуаций; умение работать в команде, включая активное слушание, уважение к чужому мнению и конструктивную обратную связь.

Данное исследование подтвердило, что по-прежнему существует потребность в развитии необходимых компетенций у обучающихся в высших учебных заведениях для осуществления

деловой коммуникации в межкультурной среде. Преподаваемые в вузах учебные дисциплины и практикуемые методики не могут быть признаны в равной степени применимыми для обучающихся всех направлений и специальностей. Исследовав сущность предмета «Язык делового общения», мы разделили его на две категории, а именно: деловой английский для общих целей (EGBP English for General Business Purposes) и деловой английский для специальных целей (ESBP English for Specific Business Purposes). Таким образом, обучающиеся высших учебных заведений, где деловая коммуникация является профильным предметом, изучают его на более глубоком уровне (ESBP); если же деловая коммуникация не входит в профиль обязательных дисциплин, студентам предлагается освоить EGBP. Такое разделение поможет в постановке цели обучения, определении нужд целевой аудитории и содержания.

В данном контексте очевидным представляется создание отдельного курса либо совершенствование существующих путем конкретизации изучаемого предмета (ESBP или EGBP), включения в программу заданий проблемного типа, учета межкультурной составляющей, изучения современных тенденций делового дискурса и другие.

Таким образом, на начальном этапе следует обратить внимание на факторы, которые в своей совокупности помогут решить поставленную задачу, а именно:

- определение целевой аудитории, а также тщательное исследование, основанное на выявлении потребностей конкретной целевой группы обучающихся;
- индивидуальный подход к постановке цели обучения в зависимости от потребностей обучающихся, вуза и рынка труда;
- содержание курса «Английский язык делового общения» должно быть направлено на формирование, закрепление, развитие компетенций по профилю соответствующей образовательной программы, учитывая современные тенденции деловой коммуникации. Анализ практикуемых в российских вузах курсов по предмету «Язык делового общения» подтвердил, что, помимо разночтений в наименовании предмета и различий в его содержании, одной из существенных сложностей является отсутствие межкультурной составляющей, важность которой сложно переоценить в контексте современной деловой коммуникации;
- разработка критериев оценивания (критерии оценивания должны в том числе включать особенности ведения деловой коммуникации, а

именно: культурную чувствительность, языковую компетентность, навыки невербальной коммуникации, эмоциональный интеллект, гибкость и адаптивность, краткость и ясность выражения, способность слушать и другие);

- определение роли преподавателя английского языка делового общения как медиатора.

Учет вышеупомянутых аспектов может помочь в создании и реализации курса «Английский язык делового общения», что впоследствии будет способствовать развитию у обучающихся необходимых компетенций для осуществления межкультурной деловой коммуникации на английском языке.

К перспективе данного исследования можно отнести межпредметные связи между дисциплиной «Язык делового общения» и предметами, включёнными в образовательную программу по направлению подготовки или специальности. Важным в перспективе также представляется изучение иностранного языка на базе родного языка, которое в том числе способствует развитию социокультурной компетенции.

Список источников

1. Приказ Министерства образования и науки РФ от 12 августа 2020 г. № 969 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика» (уровень бакалавриата)» (Зарегистрировано в Минюсте РФ 25 августа 2020 г. №59448). М., 2020. 16 с. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-45-03-02-lingvistika-969> (дата обращения: 27.12.2023).
2. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. М.: Издательство Просвещение, 2002. 298 с.
3. The most spoken languages worldwide 2023 // STATISTICA.COM: 2023. 06 December. URL: <https://www.statista.com/statistics/266808/the-most-spoken-languages-worldwide/> (дата обращения: 27.12.2023).
4. Business and Professional Communication Quarterly: электронный журнал. URL: <https://journals.sagepub.com/home/bcq> (дата обращения: 18.01.2024).
5. Interbational Journal of Business Communication: электронный журнал. URL: <https://journals.sagepub.com/home/IOB> (дата обращения: 18.01.2024).
6. Bargiela-Chiappini, F., A.M. Bulow-Moller, C. Nickerson, G. Poncini and Y. Zhu. Five perspectives on intercultural business communication, Business Communication Quarterly, 2003. Pp. 73–96.
7. M. A. K. Halliday, A. McIntosh & P. Strevens, The Linguistic Sciences and Language Teaching. (Longmans' Linguistic Library.) London: Longmans, 1964. 322 p.

8. Dudley-Evans T., Jo St. John M. Developments in English for specific purposes: a multi-disciplinary approach. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. 301 p.
9. Ellis, M. & Johnson, C. Teaching business English. Oxford: Oxford University Press, 1994. 237 p.
10. Pickett D. The Sleeping Giant: Investigations in Business English // Language International. Vol.1, 1989. Pp. 5–11.
11. Бахтиозина М. Г. Деловой английский: основы, мотивация, практика. М.: КДУ, Университетская книга, 2015. С.119–131.
12. Ang, S. and Van Dyne L. The Handbook of Cultural Intelligence. New York: M. E. Sharpe, 2008. 432 p.
13. Thomas, D. C. Domain and development of cultural intelligence: The importance of mindfulness. Group and Organization Management, 31(1), 2006. Pp. 78–99.
14. Курс «Английский язык (базовый)», экономический факультет МГУ имени М. В. Ломоносова. URL: <https://www.econ.msu.ru/departments/fl/curriculum/1/> (дата обращения: 18.01.2024).
15. Курс «Английский язык делового общения», философский факультет МГУ имени М. В. Ломоносова. URL: <https://istina.msu.ru/courses/12193235/> (дата обращения: 18.01.2024).
16. Курс «Деловой английский язык. BEC», Санкт-Петербургский государственный университет. URL: <https://spbu.ru/postupayushchim/programms/dopolnitelnyeprogrammy/delovoy-angliyskiy-yazyk-ves> (дата обращения: 18.01.2024).
17. Курс «Английский язык для делового общения», Высшая школа экономики. URL: <https://www.hse.ru/edu/courses/844227741> (дата обращения: 18.01.2024).
18. Курс «Практический курс первого иностранного языка», Московский государственный лингвистический университет. URL: <https://linguanet.ru/sveden/education/spvo/> (дата обращения: 18.01.2024).
- spoken-languages-worldwide/ (accessed: 27.12.2023). (In English)
4. Business and Professional Communication Quarterly. URL: <https://journals.sagepub.com/home/bcq> (accessed: 18.01.2024). (In English)
5. International Journal of Business Communication. URL: <https://journals.sagepub.com/home/JOB> (accessed: 18.01.2024). (In English)
6. Bargiela-Chiappini, F., Bulow-Moller, A. M., Nickerson, C., Poncini, G. and Zhu, Y. (2003). Five Perspectives on intercultural business communication. Pp. 73–96. Business Communication Quarterly. (In English)
7. Halliday, M. A. K., McIntosh, A. & Stevens, P. (1964). The Linguistic Sciences and Language Teaching. (Longmans' Linguistic Library). 322 p. London, Longmans. (In English)
8. Dudley-Evans, T., Jo St. John, M. (1998). Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach. 301 p. Cambridge, Cambridge University Press. (In English)
9. Ellis, M. & Johnson, C. (1994). Teaching Business English. 237 p. Oxford, Oxford University Press. (In English)
10. Pickett, D. (1989). The Sleeping Giant: Investigations in Business English. Language International. Vol.1, pp. 5–11. (In English)
11. Bakhtiozina M. G. (2015). Delovoi angliyskii: osnovy, motivatsiya, praktika [Business English: Basics, Motivation, Practice]. Pp.119–131. Moscow, KDU, Universitetskaya kniga. (In Russian)
12. Ang, S. and Van Dyne, L. (2008). The Handbook of Cultural Intelligence. 432 p. New York, M. E. Sharpe. (In English)
13. Thomas, D. C. (2006). Domain and Development of Cultural Intelligence: The Importance of Mindfulness. No. 31(1), pp. 78–99. Group and Organization Management. (In English)
14. Kurs “Angliyskii yazyk (bazovyi)”, e'konomicheskii fakul'tet MGU imeni M. V. Lomonosova [English for General Purposes, Moscow State University, Faculty of Economics]. URL: <https://www.econ.msu.ru/departments/fl/curriculum/1/> (accessed: 18.01.2024). (In Russian)
15. Kurs “Angliyskii yazyk delovogo obshheniya”, filosofskii fakul'tet MGU imeni M. V. Lomonosova [Business English, Moscow State University, Faculty of Philosophy]. URL: <https://istina.msu.ru/courses/12193235/> (accessed: 18.01.2024). (In Russian)
16. Kurs “Delovoi angliyskii yazyk. BEC”, Sankt-Peterburgskii gosudarstvennyi universitet [Business English, Saint Petersburg State University]. URL: <https://spbu.ru/postupayushchim/programms/dopolnitelnyeprogrammy/delovoy-angliyskiy-yazyk-ves> (accessed: 18.01.2024). (In Russian)
17. Kurs “Angliyskii yazyk dlya delovogo obshheniya”, Vysshaya shkola e'konomiki [Business English, Higher School of Economics]. URL: <https://www.hse.ru/edu/courses/844227741> (accessed: 18.01.2024). (In Russian)
18. Kurs “Prakticheskii kurs pervogo inostrannogo yazyka”, Moskovskii gosudarstvennyi lingvisticheskii

References

1. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 12 avgusta 2020 g. №969 “Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 45.03.02 ‘Lingvistika’ (uroven' bakalavriata)” (2020) [Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated August 12, 2020 No. 969 “On approval of the federal state educational standard of higher education in the field of preparation 45.03.02 “Linguistics” (undergraduate level)”. (Zaregistrovano v Minyuste RF 25 avgusta 2020 g. №59448). Moscow. 16 p. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-45-03-02-lingvistika-969> (accessed: 27.12.2023). (In Russian)
2. Solovova, E. N. (2002). Metodika obucheniya inostrannym yazykam. Bazovy kurs leksii [Foreign Language Teaching Methodology]. 298 p. Moscow, izdatel'stvo Prosveshchenie. (In Russian)
3. The Most Spoken Languages Worldwide 2023. STATISTICA.COM: 2023. 06 December. URL: <https://www.statista.com/statistics/266808/the-most->

universitet [Foreign Language Course, Moscow State Linguistic University]. URL: <https://linguanet.ru/sveden/>

education/spvo/ (accessed: 18.01.2024). (In Russian)

The article was submitted on 28.02.2024

Поступила в редакцию 28.02.2024

Хачатрян Гаяне Самвеловна,
старший преподаватель,
Московский государственный университет
имени М. В. Ломоносова,
119991, Россия, Москва,
Ленинские горы, 1.
gaiane_samvelovna@mail.ru

Khachatryan Gayane Samvelovna,
Assistant Professor,
Lomonosov Moscow State University,

1 Leninskiye Gory,
Moscow, 119991, Russian Federation.
gaiane_samvelovna@mail.ru

УДК 378

DOI: 10.26907/2782-4756-2024-75-1-194-198

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ МУЗЫКИ В КИТАЕ

© Цзян Юйхао

THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGY IN MUSIC TEACHER TRAINING IN CHINA

Jiang Yuhao

The Fourth Industrial Revolution and the concept of “Open Innovation” not only changed the nature of international economic processes, but also brought significant changes in the educational sphere, which indicates the relevance of this paper whose purpose is to analyze what digital technologies can be used in the preparation of music teachers in the People’s Republic of China. This objective mediates the following tasks: to reveal the content of the concept of digital technologies; to identify the historical reasons for the Chinese government’s decision to improve the digital competences of future music teachers; to list the digital technologies that have been actively used in the training of Chinese music teachers over the period of 2000-2010 and from 2010 to 2023. The study is based on the works of the following authors: M. G. Bresler, T. L. Guruleva, C. Huai, L. S. Orlova, K. Schwab, L. Han and others. Its scientific novelty lies in the systematization of various researchers’ opinions on the topic of this work. The obtained results can be used by practicing teachers of music pedagogy.

Keywords: digital technologies, music teacher, artificial intelligence, multimedia, competences, qualification skills

Четвертая промышленная революция и концепция «Открытых инноваций» не только изменили характер международных экономических процессов, но и внесли существенные изменения в образовательную сферу, что указывает на актуальность настоящей работы, цель которой – проанализировать, какие цифровые технологии могут быть использованы при подготовке преподавателей музыки в Китайской Народной Республике. Указанная цель опосредует реализацию следующих задач: раскрыть содержание понятия «цифровые технологии»; обозначить, в силу каких исторических причин китайское руководство на государственном уровне стремилось повысить цифровые компетенции будущих преподавателей музыки; перечислить цифровые технологии, которые активно использовались в подготовке китайских преподавателей музыки в период с 2000 по 2010 г. и в период с 2010 по 2023 г. Основу исследования составили работы таких авторов, как М. Г. Бреслер, Т. Л. Гурулева, Ч. Хуай, Л. С. Орлова, К. Шваб, Л. Хан и другие. Научная новизна заключается в систематизации мнений различных исследователей по теме работы. Полученные результаты могут быть использованы практикующими преподавателями музыкальной педагогики.

Ключевые слова: цифровые технологии, преподаватель музыки, искусственный интеллект, мультимедийные средства, компетенции, квалификационные навыки

Для цитирования: Цзян Юйхао. Использование цифровых технологий при подготовке преподавателей музыки в Китае // Филология и культура. Philology and Culture. 2024. № 1 (75). С. 194–198. DOI: 10.26907/2782-4756-2024-75-1-194-198

На рубеже нового тысячелетия руководство Китайской Народной Республики реализует восьмую реформу образования, нормативно-правовой базой которой становится документ «Основные положения реформы учебных программ для базового образования», согласно которому указанная реформа в полной мере соответствует бурному социально-экономическому развитию страны и в

долгосрочной перспективе сможет повысить международную конкурентоспособность выпускников [1]. Там же указано, что целью восьмой реформы являлось внедрение образования, ориентированного на качество, воспитание глобально конкурентоспособных граждан со всесторонним развитием в моральном, интеллектуальном, физическом и эстетическом плане.

Однако, как утверждают М. Г. Бреслер и его коллеги, руководство Китая, проводившее образовательные реформы, использовало в качестве основы образовательную модель, характерную для Соединенных Штатов Америки [2]. В результате модель, рассчитанная на внедрение в условиях свободного рынка, была использована постсоциалистической страной, что закономерно привело к негативным финансовым последствиям. В период с 2010 по 2020 г. китайское руководство принимает решение о запуске новой реформы, продемонстрировавшей высокий уровень эффективности.

Т. Л. Гурулева, один из ведущих отечественных экспертов по Китаю, отмечает, что в результате количество населения, имеющего диплом о получении высшего образования, увеличилось с двадцати четырех процентов в 2009 г. до практически пятидесяти процентов в 2018 г. [3]. В первую сотню рейтинга ТНЕ-2020 вошли три вуза континентального Китая, а в первую сотню рейтинга QS-2020 – шесть.

При этом эстетическое воспитание продолжило занимать важное место в китайской системе учебных планов, что позволяет рассматривать его в качестве неотъемлемой части начального и среднего школьного образования. Китайское правительство опубликовало ряд программ по реформированию эстетического образования. В 2020 г. китайские чиновники от образования заявили, что Китай намерен включить предметы эстетического образования во вступительные экзамены в китайские средние школы, что позволит в долгосрочной перспективе всесторонне укрепить и улучшить эстетическое образование в школах [4].

Согласно тексту этого документа, эстетическое образование включает в себя семь предметов, одним из которых является музыка. В современном Китае главной целью музыкального образования для руководства страны является воспитание нравственных качеств учеников. По этой причине этому предмету придается большое значение, что, в свою очередь, опосредует усиленный контроль со стороны надзирающих органов.

Как утверждает Ч. Хуаи, китайское руководство в период с 2000 по 2020 г. столкнулось со следующими проблемами: недостаточное количество преподавателей музыки и академических дисциплин; низкий уровень квалификационных навыков преподавателей музыки, связанный с использованием цифровых технологий в образовательном процессе [5]. В рамках решения первой проблемы были реализованы следующие действия: был повышен социальный статус учителей; была создана магистратура изящных искусств, что позволило подготовить музыкальные и художественные кадры высокого класса в ки-

тайских университетах; финансовое положение штатных музыкальных учителей было улучшено посредством приведения заработной платы учителей начальной и средней школы в соответствие с заработной платой государственных служащих. Эти меры в определенной степени позволили обеспечить достаточное количество учителей музыки в Китае и заложили относительно прочную основу для продолжения реформы музыкального образования в стране.

Несмотря на увеличение количества музыкальных педагогов в Китае, в рамках цифровой трансформации образовательной среды китайское руководство приходит к выводу, что цифровые компетенции музыкальных учителей должны быть улучшены по следующим причинам: доля учителей начальных и средних школ в Китае, привлекающих своих учеников к использованию информационно-коммуникационных технологий для выполнения домашних заданий и занятий в классе, составляет порядка десяти процентов, что значительно ниже среднего показателя в двадцать пять процентов в странах Организации экономического сотрудничества и развития [6, с. 4–5]; число китайских школ, оснащенных информационными учебными средами и беспроводными сетями, в 2020 г. превысило двести десять тысяч, а восемьдесят пять процентов школ достигли полного охвата мультимедийным учебным оборудованием [7]. Вышеперечисленные факты свидетельствовали о том, что цифровые технологии должны быть активно использованы при подготовке будущих преподавателей музыки в Китае.

В первую очередь представляется необходимым раскрыть содержание понятия «цифровые технологии». Цифровые технологии – это совокупность электронных инструментов, систем, устройств и ресурсов, генерирующих, хранящих или обрабатывающих данные.

Х. Ли и Т. Ёу, исследователи из КНР, в 2020 г. занимались разработкой профессиональной авторской модели, позволяющей с высокой степенью эффективности готовить будущих музыкальных педагогов на основе интегративного подхода, сочетающего в себе развитие навыков и умений научного, исследовательского, исполнительского и педагогического характера [8]. В частности, в рамках своих работ исследователи высказывали точку зрения, согласно которой наиболее актуальными цифровыми технологиями в музыкальной образовательной сфере являются следующие: дистанционное обучение с помощью видеоконференций, использование аудио- и видеозаписей. Аргументируя свою точку зрения, авторы утверждали, что эти технологии не только позволяют совершенствовать исполнитель-

ские навыки будущих преподавателей, но и позволяют наиболее эффективно выстраивать коммуникацию со своими учениками.

Ю. Джин и С. Луо, анализируя проблемы, с которыми сталкиваются будущие преподаватели музыки в Китае, акцентируют внимание на следующей категории – рефлексивной компетентности будущего учителя [9]. Так, китайские специалисты высказывают точку зрения, согласно которой рефлексивная компетентность представляет собой личностное качество, связанное с осуществлением профессиональной деятельности и позволяющее реализовывать процессы рефлексивной направленности в условиях адекватности и высокой эффективности, что опосредует не только самостоятельное развитие будущего педагога, но и активацию его творческих компетенций. Особый интерес в рамках настоящей работы представляют инструменты, которые Ю. Джин и С. Луо предлагают в качестве средств формирования указанной компетенции. Среди них следует отметить следующие: методические и учебные пособия в электронном формате, видеофайлы.

Так, например, еще десять лет назад в переподготовке музыкальных педагогов в Китае активно использовались мультимедийные средства, которые также следует отнести к цифровым технологиям (на сегодняшний день устаревшим). Л. Хан, в свою очередь, акцентировал внимание на следующей особенности, характерной для педагогов музыки, посещающих курсы повышения квалификационных навыков: он полагал, что существует определенная связь между компетенциями преподавателя и тем, насколько качественно он составлял конспекты [10].

Проблема заключалась в том, что большая часть китайских преподавателей музыки, на момент посещения курсов активно осуществлявших трудовую деятельность в школах, демонстрировали отсутствие навыков составления конспектов, что не позволяло им в полной мере осваивать содержание лекций. Это, в свою очередь, приводило к ситуации, при которой полученный материал оставался проработанным не в достаточной степени. В частности, это касалось теоретических знаний педагогического, психологического и дидактического характера. В дальнейшем было установлено, что преподаватели музыки, которые конспектировали теорию ненадлежащим образом, не могли адекватно реализовывать полученные знания на практике в школе: ученики получали неправильные стилевые ориентиры в музыке, неверные аксиологические ориентации в сложной панораме современной художественной жизни Китая.

Л. Хан, проанализировавший указанную проблему, предложил внедрить в переподготовку учителей мультимедийные средства, позволяющие использовать дидактические возможности систем гипертекста, с помощью которых можно создать перекрестные ссылки в текстовых массивах, что может сделать поиск нужной информации по ключевым словам наиболее быстрым. Системы гипермедиа позволяют связать друг с другом не только фрагменты текста, в том числе и нотного, но и графику, оцифрованную речь, аудиоматериалы, фотографии, видеоклипы. В результате преподаватели, на момент прохождения переподготовки утратившие навыки составления конспектов, могли использовать средства мультимедиа, облегчающие оперативный доступ к необходимой теоретической информации.

Полагаем, что на сегодняшний день персональный компьютер и мультимедийные средства не являются актуальными цифровыми технологиями, позволяющими эффективно повышать профессиональные компетенции будущих музыкальных педагогов в Китае. С наступлением Четвертой промышленной революции появились новые технологические инструменты и методы, среди которых следует отметить следующие: мобильный Интернет, искусственный интеллект, Интернет вещей (IoT), робототехника, самоуправляемые автомобили, 3D-печать, нанотехнологии и квантовые вычисления [11, с. 65]. Аналогичным образом, концепция «открытых инноваций», предложенная Г. Чесброу в 2003 г. и расширенная Европейской комиссией в 2016 г. до «Открытых инноваций 2.0», подразумевает, что на сегодняшний день наступила новая эра более открытых и современных технологий [12].

Развивающиеся технологии служат интеграции различных регионов между собой, тем самым обеспечивается продолжение и дальнейшее развитие эволюции глобального технологического ландшафта, обусловленной «Открытыми инновациями 2.0» и четвертой волной промышленной революции. Как сказал Г. Чесброу в 2017 г., будущее открытых инноваций – это более обширные, коллективные и вовлеченные в процесс разнообразные участники [Там же].

Иными словами, новейшие технологии обладают огромным потенциалом и в образовательной сфере. В некоторых странах мира существуют исследовательские центры, занимающиеся использованием технологий для повышения эффективности преподавания и обучения. Например, в Великобритании в 1989 г. был создан центр «Computers in Teaching Initiative», который охватывал множество различных областей знаний – от естественных наук до искусства и дру-

гих профессий. Примечательно, что все больше людей или организаций (например, Международное общество музыкального образования (ISME) или Национальная ассоциация музыкального образования (NAfME)) начинают призывать к более эффективному использованию новых технологий в образовательной сфере.

Необходимо говорить о том, что указанные новейшие технологии на сегодняшний день активно используются при подготовке будущих учителей музыки, что имеет место в образовательных системах различных стран. Так, например, в Республике Татарстан (Россия) в 2022 г. в профиль «Учитель музыки» (КазГИК) была введена дисциплина «Искусственный интеллект и большие данные». Кроме того, активное внедрение указанной технологии происходит и в следующей дисциплине: «Сбор и расшифровка музыкального фольклора» для автоматической нотации музыкальных текстов народных песен со студентами направления «Народная художественная культура». Результаты данной работы представлены в различных научных исследованиях, наиболее полно – в статье в музыковедческом журнале «Rast Müzikoloji Dergisi» в 2022 г. [13].

Искусственный интеллект активно используется и при подготовке будущих преподавателей музыки в Китае, что подтверждается анализом публикаций средств массовой информации. Так, 3 июля 2023 г. в КНР стартовала программа «Сертификация инструкторов цифровой музыки», основой которой является платформа «Auralia & Musition» (структурированная с помощью ИИ-технологии) [14].

Полагаем, что ИИ может управлять данными каждого ученика и предоставлять преподавателю индивидуальный план обучения, соответствующий способностям его воспитанников. Например, образовательная онлайн-платформа по предмету «Музыка», основанная на ИИ и включающая в состав себя большой массив синтетических данных, может помочь учителю мгновенно диагностировать академические достижения студентов, выявить их проблемы и давать мгновенную обратную связь.

На основании вышеизложенного приходим к выводу о том, что активное использование цифровых технологий, представляющих собой совокупность электронных инструментов, систем, устройств и ресурсов, генерирующих, хранящих или обрабатывающих данные, в подготовке будущих преподавателей музыки в Китайской Народной Республике обусловлено следующим: провалом восьмой реформы образования (и, соответственно, успехом реформы в 2010–2020 гг.), а также низким уровнем цифровых квалификаци-

онных навыков преподавателей музыки в Китае в 2000–2010 гг. Кроме того, эстетическое образование, включающее в состав себя предмет «Музыка», является частью государственной политики Китая, что делает проблему развития цифровых компетенций актуальной. В рамках настоящей работы нами были проанализированы следующие цифровые технологии, активно использовавшиеся при подготовке и переподготовке учителей музыки в Китае: средства мультимедиа (на сегодняшний день устарели), искусственный интеллект (на сегодняшний день актуален). Так, мультимедийные средства позволили китайским преподавателям музыки с большей эффективностью усваивать теоретический материал на курсах переподготовки. На необходимость использования искусственного интеллекта при подготовке будущих учителей указывают следующие факты: он позволяет управлять данными каждого ученика, предоставляет преподавателю индивидуальный план обучения, соответствующий способностям его воспитанников, диагностирует академические достижения студентов, выявляет их проблемы и дает мгновенную обратную связь.

Список источников

1. Jiayi W., Zhao Z. Basic Education Curriculum Reform in Rural China // *Chinese Education & Society*. 2011. № 44. Pp. 36–46.
2. Бреслер М. Г., Шулаева А. С., Бурангулова Л. Р., Дьячкова Ю. Р. Основные тренды реформы образования в Китайской Народной Республике // *Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика*. 2022. № 1 (39). С. 121–134.
3. Гурзулева Т. Л., Бин В. Высшее образование в КНР: институты и механизмы государственного и партийного управления // *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология*. 2020. Т. 20. № 3. С. 636–654.
4. The General Office of the Central Committee of the Communist Party of China and the General Office of the State Council issued the Opinions on Comprehensively Strengthening and Improving the Work of School Sports in the New Era and the Opinions on Comprehensively Strengthening and Improving the Work of School Aesthetic Education in the New Era (In Chinese). URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/202010/t20201015_494794.html (дата обращения: 28.11.2023).
5. Хуан Ч. Особенности преподавания музыки в общеобразовательных школах Китая // *Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве*. 2020. № 18. С. 359–363.
6. TALIS 2018 Results (Volume II). Teachers and School Leaders as Valued Professionals. URL: <https://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-ii-19cf08df-en.htm> (дата обращения: 28.11.2023).

7. Zhao J. Teacher Burden in the Age of Technology: A New Perspective on Understanding the Digital Transformation of Education. *Educational Research*. 2021. № (11). P. 151–159.

8. Li X., Yu T. A new species of the genus *Pseudopterus*. A study on practical countermeasures to improve the professional competence of music teachers in Chinese universities // *Modern Education Forum*. 2020. № 3. P. 95–96.

9. Luo S., Jin Y. The Crisis of Teacher's Role in the Intelligent Era, Its Causes and Its Response-Based on the Perspective of Scenario Theory // *Research on Teacher Education*. 2020. № (3). P. 53–59.

10. Han L. The Meaning and Function of Technological Intentionality // *Philosophical Research*. 2012. № (10). P. 97–103. (In Chinese).

11. Schwab K. The fourth industrial revolution. Crown. 2017. 172 p.

12. Орлова Л. С. Развитие концепции открытых инноваций и эмпирические исследования ее применения // *Инновации и инвестиции*. 2020. № (1). С. 12–17.

13. Borodovskaya L. Z., Yavgildina Z. M., Dyganova E. A. et al. Automatic musical transcription of the Tatar folk song: comparative analysis of AI-powered programs // *Rast Musicology Journal*. 2022. Vol. 10. № 1. P. 147–161.

14. RCM 音乐教师资格认证证书含金量如何. URL: <https://zhuanlan.zhihu.com/p/455914568> (дата обращения: 28.11.2023).

References

1. Jiayi, W., Zhao, Z. (2011). *Basic Education Curriculum Reform in Rural China*. Chinese Education & Society. No. 44, pp. 36–46. (In English)

2. Bresler, M. G., Shulaeva, A. S., Burangulova, L. R., D'yachkova, Yu. R. (2022). *Osnovnye trendy reformy obrazovaniya v Kitaiskoi Narodnoi Respublike* [Main Trends of Education Reform in the People's Republic of China]. *Vestnik UGNTU. Nauka, obrazovanie, ekonomika. Seriya: Ekonomika* No. 1 (39), pp. 121–134. (In Russian)

3. Guruleva, T. L., Bin, V. (2020). *Vysshee obrazovanie v KNR: instituty i mekhanizmy gosudarstvennogo i partijnogo upravleniya* [Higher Education in the PRC: Institutions and Mechanisms of State and Party Governance]. *Vestnik Rossiiskogo universiteta družby narodov. Seriya: Sotsiologiya*. T. 20. No. 3, pp. 636–654. (In Russian)

4. *The General Office of the Central Committee of the Communist Party of China and the General Office of*

the State Council Issued the Opinions on Comprehensively Strengthening and Improving the Work of School Sports in the New Era and the Opinions on Comprehensively Strengthening and Improving the Work of School Aesthetic Education in the New Era. URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/202010/t20201015_494794.html (accessed: 11.28.2023). (In Chinese)

5. Huai, Ch. (2020). *Osobennosti prepodavaniya muzyki v obshcheobrazovatel'nyh shkolah Kitaya* [Features of Teaching Music in Secondary Schools in China]. *Mezhkul'turnoe vzaimodeistvie v sovremennom muzykal'no-obrazovatel'nom prostranstve*. No. 18, pp. 359–363. (In Russian)

6. *TALIS 2018 Results (Volume II). Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. URL: <https://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-ii-19cf08df-en.htm> (accessed: 11.28.2023). (In English)

7. Zhao, J. (2021). *Teacher Burden in the Age of Technology: A New Perspective on Understanding the Digital Transformation of Education*. *Educational Research*. No. (11), pp. 151–159. (In English)

8. Li, X., Yu, T. (2020). *A New Species of the Genus Pseudopterus. A Study on Practical Countermeasures to Improve the Professional Competence of Music Teachers in Chinese Universities*. *Modern Education Forum*. No. 3, pp. 95–96. (In Chinese).

9. Luo, S., Jin, Y. (2020). *The Crisis of Teacher's Role in the Intelligent Era, Its Causes and Its Response-Based on the Perspective of Scenario Theory*. *Research on Teacher Education*. No. (3), pp. 53–59. (In Chinese)

10. Han, L. (2020). *The Meaning and Function of Technological Intentionality*. *Philosophical Research*. No. (10), pp. 97–103. (In Chinese)

11. Schwab, K. (2017). *The Fourth Industrial Revolution*. 172 p. Crown. (In English)

12. Orlova, L. S. (2020). *Razvitie kontseptsii otkrytyh innovatsii i empiricheskie issledovaniya ee primeneniya* [Development of the Concept of Open Innovation and Empirical Studies of Its Application]. *Innovatsii i investitsii*. No. (1), pp. 12–17. (In Russian)

13. Borodovskaya, L. Z., Yavgildina, Z. M., Dyganova, E. A. et al. (2022). *Automatic Musical Transcription of the Tatar Folk Song: A Comparative Analysis of AI-powered Programs*. *Rast Musicology Journal*. Vol. 10. No. 1, pp. 147–161. (In English)

14. RCM 音乐教师资格认证证书含金量如何. URL: <https://zhuanlan.zhihu.com/p/455914568> (accessed: 11.28.2023). (In Chinese)

The article was submitted on 16.03.2024
Поступила в редакцию 16.03.2024

Цзян Юйхао,

аспирант,

Казанский федеральный университет,

420008, Россия, Казань,

Кремлевская, 18.

yuhao1401977298@gmail.com

Jiang Yuhao,

graduate student,

Kazan Federal University,

18 Kremlyovskaya Str.,

Kazan, 420008, Russian Federation.

yuhao1401977298@gmail.com

УДК 372.881.111.1

DOI: 10.26907/2782-4756-2024-75-1-199-205

К ВОПРОСУ О ВОЗМОЖНОСТЯХ РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВОЙ СУБКОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

© Валентина Шашкова

ON DEVELOPING LANGUAGE SUBCOMPETENCE IN CADETS OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE RUSSIAN MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS: FOREIGN LANGUAGE LEARNING

Valentina Shashkova

The development of foreign language professional communicative competence is based on improving the students' language subcompetence since only with the automated language skills it is possible to move on to the types of speech activity with the concomitant development of communication skills. Given the variety of forms of organizing students' educational activities, aimed at mastering their lexical and grammatical skills in the formulation of utterances, it is important to solve the problem of a systematic approach to the implementation of tasks. In this regard, the main goal of the article is to develop a consistent model for improving the lexical and grammatical skills in cadets of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia based on a specific type of the task. To this end, the article elicits the possibilities of developing a series of tasks in the format of lexical and grammatical transformations to improve language subcompetence as a constitutive part of foreign language professional communicative competence.

The proposed system of tasks for improving lexical and grammatical skills is built on the principle of growing complication: from one-component grammatical transformations, which are aimed at practising one specific skill on the studied lexical material without restrictions of thematic repertoire, to multi-component lexical grammatical transformations.

The range of tasks includes grammatical transformations of the active voice patterns into the passive voice ones, the use of modal verbs and their equivalents to convey the given modal meanings with attention to the use of infinitive forms, the reconstruction of syndetic conditionals into asyndetic ones, the transformation of compound sentences into sentences complicated by predicative constructions and vice versa.

Within the framework of the lexical skills development, we illustrate the transformations requiring the use of synonyms or synonymous phrases, antonyms (taking into account phrasal verbs, which represent a separate lexical group), as well as substitutions, taking into account the collocation properties of lexemes and different degrees of idiomaticity inherent in complex nominative units.

Consistent and regular use of transformations is one of the effective ways to form a mechanism of equivalent substitutions.

Keywords: foreign language professional communicative competence, language subcompetence, lexical and grammatical skills, transformations with a keyword

Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции основано на совершенствовании языковой субкомпетенции обучающихся, так как только при условии автоматизации языковых навыков возможен переход к работе над видами речевой деятельности с сопутствующим развитием коммуникативных умений. При многообразии форм организации учебной деятельности обучающихся, направленной на овладение ими лексико-грамматическими навыками оформления высказывания, актуальной остаётся проблема системного подхода к внедрению заданий. В этой связи основной целью статьи является разработка последовательной модели совершенствования лексико-грамматических навыков курсантов образовательных организаций МВД России на материале конкретного типа задания. В ходе реализации указанной цели в статье рассмотрены возможности разработки серии заданий в формате лексико-грамматических трансфор-

маций для совершенствования языковой субкомпетенции как конституирующей части иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции.

Предлагаемая система заданий для совершенствования лексико-грамматических навыков построена по принципу усложнения: от однокомпонентных грамматических трансформаций, которые нацелены на отработку одного конкретного навыка на изученном лексическом материале без ограничений по тематическому принципу, до многокомпонентных лексико-грамматических трансформаций.

В спектр заданий включены грамматические трансформации активного залога в пассивный; использование модальных глаголов и их эквивалентов для передачи заданных модальных значений при внимании к употреблению форм инфинитива; перестройка союзных условных придаточных предложений в бессоюзные; перевод сложноподчинённых предложений в предложения, осложнённые предикативными конструкциями.

В рамках совершенствования лексических навыков проиллюстрированы трансформации, требующие использования синонимов или синонимических фраз, антонимов (с учётом фразовых глаголов, которые представляют собой отдельную лексическую группу), а также замены с учётом сочетаемости свойств лексем и различной степени идиоматичности комплексных номинативных единиц.

Последовательное использование трансформаций можно рассматривать как один из эффективных способов формирования механизма эквивалентных замен.

Ключевые слова: иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция, языковая субкомпетенция, лексико-грамматические навыки, трансформации с ключевым словом

Для цитирования: Шашкова В. К вопросу о возможностях развития языковой субкомпетенции при обучении курсантов образовательных организаций МВД России иностранному языку // Филология и культура. Philology and Culture. 2024. № 1 (75). С. 199–205. DOI: 10.26907/2782-4756-2024-75-1-199-205

Введение

Ведущей задачей языковой подготовки в высшем учебном заведении является «подготовка специалистов, способных в своей профессиональной деятельности вступать в активное интеллектуально-коммуникативное взаимодействие» [1, с. 98]. Иноязычная профессиональная коммуникативная компетенция определяется потребностью использовать язык сообразно практическим и коммуникативным целям профессиональной деятельности с учётом специфики условий и протекания коммуникации в профессиональной среде. Поэтому изучение иностранного языка в неязыковом вузе является неотъемлемым компонентом профессиональной подготовки обучающегося [2, с. 13]. Основопологающим компонентом иноязычной коммуникативной компетенции выступает *языковая, или лингвистическая, компетенция* [3, с. 15], которая заключается во владении языковыми средствами и знании правил и норм их функционирования в языке. При таком подходе очевидно, что формирование иноязычной коммуникативной компетенции невозможно без закладывания основ языковой компетенции, что предполагает усвоение орфоэпических, акцентологических, лексических, грамматических, орфографических и пунктуационных норм, а также правил лексической и стилистической сочетаемости.

М. А. Шеманаева принимает узкую трактовку этого понятия для работы с обучающимися в высшей школе, отмечая, что в языковую субкомпетенцию входит «знание профессиональной лексики, так как эта составляющая позволяет работать с профессионально ориентированными материалами» [4, с. 204]. Мы придерживаемся широкого понимания ключевого термина исследования. В данном случае речь идёт о знании языковых норм, правил функционирования языка и его единиц на всех уровнях языковой системы. При этом в исследовании мы не охватываем все компоненты языковой субкомпетенции, а исходим из постулата о том, что только при автоматизации лексико-грамматических навыков возможно дальнейшее оперирование лексико-грамматическим компонентом в рецептивных и продуктивных видах речевой деятельности.

Совершенствование лексических и грамматических навыков является обязательным условием формирования языковой субкомпетенции при развитии иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции [5, с. 282]. Мы разделяем позицию, согласно которой «в основе компетенции должны лежать знания, умения и навыки, с помощью которых индивид обязан справляться с различными стоящими перед ним задачами» [6, с. 146]. Тенденции рассмотрения возможностей формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции

отражают размытие традиционных знаний, навыков и умений. «Современное образование подразумевает комплексный подход к формированию будущего специалиста, то есть знания и навыки не разделяются, а представляются как общий набор образовательных компонентов» [7, с. 121]. Мы исходим из того, что и знания, и умения, и навыки являются теми компонентами общей коммуникативной компетенции, которые необходимы для овладения иностранным языком. Без знаний невозможна автоматизация навыков, так как она требует осмысленного употребления. Без автоматизированных навыков невозможно совершенствование умений в различных видах речевой деятельности. В этом смысле языковая подготовка курсантов образовательных организаций МВД России соответствует двум ступеням в формировании иноязычной профессиональной компетенции согласно модели З. И. Конновой: «иноязычной профессиональной грамотности» и «иноязычной профессиональной образованности» [8, с. 329].

В этой статье мы не останавливаемся на способах введения знаний в работе с курсантами образовательных организаций МВД России, а остановимся на методах совершенствования именно языковой субкомпетенции у данной категории обучающихся. Вследствие высокой плотности практических занятий в учебном графике (максимальный объём академического времени и узко специальные темы приходятся на 4-й семестр для наборов 2022 года или на 3-й семестр для наборов с 2023 года) и их интенсивности одним из факторов, снижающих эффективность отработки навыков, является монотонность и однообразие видов учебных заданий. Поэтому внедрение разнообразных заданий, нацеленных на достижение индикаторов компетенций, требуемых рабочими программами учебной дисциплины «Иностранный язык», является основополагающим условием повышения мотивации к изучению языка.

В качестве проблемного аспекта при формировании языковой субкомпетенции Л. Р. Щербенко отмечает тот факт, что «не все обучающиеся легко удерживают в памяти информацию, полученную в процессе работы над темой» [9, с. 74]. Одним из типичных способов перевода информации, языковой и экстралингвистической, из оперативной памяти в кратковременную – и последовательно – в долговременную, является повторение. Притом организовано повторение должно быть таким образом, чтобы оно не было монотонным, чтобы можно было активизировать различные интеллектуальные операции с языком при восприятии и производстве текстов (анализ, синтез, трансформацию и др.).

В данной статье мы ограничиваемся обоснованием целесообразности одного типа задания, а именно:

лексико-грамматических трансформаций с ключевым словом (key word transformations), а также описанием возможных путей его внедрения в процесс формирования языковой субкомпетенции курсантов. Упражнения, нацеленные на трансформацию структуры предложения с использованием лексических замен, не являются уникальными. Они активно используются в секции Use of English сертификационных экзаменов, разработанных Кэмбриджем [10, с. 13]. Однако возможности планомерного внедрения этого типа заданий в образовательный процесс не на уровне отдельных предложений, требующих трансформации, а серии заданий, способствующих активизации лексического компонента изучаемой темы на материале разнообразных грамматических конструкций, освещения в лингводидактической литературе не получили.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Сначала определим те направления работы, которые будут включены в предлагаемую серию заданий. Работа над совершенствованием грамматических навыков курсантов неизбежно включает в себя трансформации активного залога в пассивный; использование модальных глаголов и их эквивалентов для передачи заданных модальных значений при внимании к употреблению форм инфинитива; перевод сложноподчинённых предложений в предложения, осложнённые предикативными конструкциями; употребление сослагательного наклонения в условных придаточных предложениях.

Совершенствованию лексических навыков в рамках рассматриваемого типа задания посвящены трансформации, требующие использования синонимов или синонимических фраз, антонимов (с учётом фразовых глаголов, которые представляют собой отдельную лексическую группу), а также замены с учётом сочетаемостных свойств лексем и различной степени идиоматичности комплексных номинативных единиц.

Единственным отличием в формате задания, который изначально был разработан для кэмбриджских сертификационных экзаменов FCE и CAE, рекомендуемым для внедрения при работе с курсантами, особенно на начальных этапах отработки определённого навыка, – это снятие ограничения на количество слов для трансформации предложения. Если в заданиях, нацеленных на проверку сформированности лексико-грамматических навыков, в рамках кэмбриджских экзаменов допускается трансформация с

использованием 3–6 слов [10, с. 13], в рамках работы с курсантами в целях развития оперативной и кратковременной памяти это ограничение мы сняли. На этапе однокомпонентных заданий для синтаксических трансформаций сложных предложений, предполагающих перестройку структуры (например, когда причина и следствие меняются позициями), целесообразно допускать ранжирование от 3 до 10 слов.

Обратимся к примерам заданий:

Yesterday the police apprehended the criminal wanted in connection with the bank robbery.

WAS

Yesterday the criminal

Такая трансформация является простой: она не требует от обучающихся интеллектуального переосмысления пропозиционального содержания предложения, а предполагает лишь владение навыками преобразования глаголов, стоящих в активном залоге, в соответствующую форму пассивного залога: *Yesterday the criminal wanted in connection with the bank robbery was apprehended*. Трансформация также является иллюстративной с точки зрения синтаксических моделей распространения именных фраз в английском языке и места определений, сложных с точки зрения состава именной фразы, в предложении. Такие варианты трансформаций являются однокомпонентными: они требуют применения одной грамматической операции. Целесообразно использовать такого рода трансформации на этапе первичной отработки грамматических навыков при изучении темы.

То же предложение может быть использовано в задании произвести лексико-грамматическую трансформацию, двухкомпонентную по количеству ментальных операций:

Yesterday the police apprehended the criminal wanted in connection with the bank robbery.

DETAINED

Yesterday the criminal

При этом замена ключевого слова, которое необходимо использовать, на часть сложной формы пассивного залога *detained* позволяет осуществить контроль уровня сформированности как грамматического навыка перевода действительного залога в страдательный, так и контроль усвоения семантики глагола *to detain* с учётом синонимических системных связей в подязыке уголовно-процессуального права. Искомой трансформацией будет следующее предложение: *Yesterday the criminal wanted in connection with the bank robbery was detained*. Последовательное усложнение материала для отработки позволяет за короткое время одновременно актуализировать некоторое количество эквивалентных замен.

Первая ступень усложнения задания заключается в сочетании синтаксической трансформации и лексической замены. Например:

If the forensic expert had processed the physical evidence at the crime scene correctly, without spoiling it, the criminal might have been brought to justice.

CONTAMINATING

Had the forensic expert, the criminal might have been brought to justice.

С точки зрения грамматического аспекта оформления высказывания трансформация нацелена на проверку сформированности навыка использования форм сослагательного наклонения в составе сложного предложения с придаточным условия, а также навыка использования герундия. Следует отметить и синтаксическую перестройку предложения: значение условия выражается при помощи инверсии в соответствующем придаточном предложении. И хотя эта трансформация уже задана в том предложении, где требуется использовать форму герундия, материал задания акцентирует типовые и притом разноструктурные случаи выражения однотипного содержания.

С точки зрения лексического компонента оформления высказывания трансформация предполагает знание и использование профессионально ориентированной номинативной единицы *to contaminate* в форме герундия Indefinite Active, которая дана в качестве ключевого слова, а также комплексного номинатива *to bring (the criminal) to justice* в форме Perfect Passive Infinitive. Искомая трансформация предложения имеет следующий вид: *Had the forensic expert processed the physical evidence at the crime scene correctly, without contaminating it, the criminal might have been brought to justice.*

Методически целесообразным решением в случае работы над грамматическими темами с курсантами со слабым уровнем подготовки является разработка трансформаций с одной грамматической структурой и разным лексическим наполнением. Например: *If the forensic expert had collected the physical evidence at the crime scene correctly, without contaminating it, the criminal might have been brought to justice.*

RETRIEVED

Had the forensic expert at the crime scene correctly, without contaminating it, the criminal might have been brought to justice.

Искомая трансформация имеет следующий вид: *Had the forensic expert retrieved the physical evidence at the crime scene correctly, without contaminating it, the criminal might have been brought to justice.*

Ещё одна допустимая трансформация может быть представлена в следующей форме: *If the forensic expert had retrieved the physical evidence at the crime scene correctly, without contaminating it, the criminal might have been indicted.*

BROUGHT

Had the forensic expert retrieved the physical evidence at the crime scene correctly, without contaminating it, the criminal might have

Объектом отработки в этом примере выступают синонимические связи лексических единиц. Ключом к заданию будет следующая лексическая трансформация: *Had the forensic expert retrieved the physical evidence at the crime scene correctly, without contaminating it, the criminal might have been brought to justice.*

Антонимические связи в задании на использование трансформаций с ключевым словом типично актуализируются при переводе отрицательных предложений в положительные или наоборот. Например:

If the forensic expert had retrieved the physical evidence at the crime scene correctly, without contaminating it, the criminal might have been indicted.

EXONERATED

If the forensic expert had retrieved the physical evidence at the crime scene correctly, without contaminating it, the criminal could ...

Ключ к предлагаемой трансформации будет предполагать не только антонимическую замену, но и включение в структуру предложения оператора отрицания, а также учёт замены собственно модального глагола при включении оператора отрицания: *If the forensic expert had retrieved the physical evidence at the crime scene correctly, without contaminating it, the criminal could not have been exonerated.*

Трансформации с внедрением предикативных конструкций предполагают уточнение необходимости использования конструкции во избежание использования омонимичных форм. В ином случае необходимо учитывать несколько возможных вариантов трансформации предложения. Например:

Had the chief forensic expert kept track of how the trainee was retrieving the physical evidence at the crime scene, the latter wouldn't have contaminated it.

WATCHED

If the chief forensic expert retrieving the physical evidence at the crime scene, the latter wouldn't have contaminated it.

Первым ключом к заданию будет следующее предложение, в котором актуализированы формы сослагательного наклонения и предикативная конструкция в качестве грамматических струк-

тур, а также произведена лексическая замена, предопределяющая использование конструкции Complex Object (with Participle I): *If the chief forensic expert had watched the trainee retrieving the physical evidence at the crime scene, the latter wouldn't have contaminated it.* В случае отсутствия уточнения, касающегося использования конструкции, в качестве возможной трансформации следует принять вариант: *If the chief forensic expert had watched how the trainee was retrieving the physical evidence at the crime scene, the latter wouldn't have contaminated it.*

ВЫВОДЫ

Составление подобного рода цепочек последовательных трансформаций для каждого практического занятия с учётом комбинации лексического и грамматического компонентов в качестве объектов совершенствования языковой субкомпетенции способствует закреплению синтаксических моделей выражения определённого содержания, развитию навыков учёта синтагматических свойств изучаемых лексических единиц и специфики актуализации комплексных номинативов. Кроме того, предложенный вариант последовательных трансформаций способствует формированию механизма эквивалентных замен. Он обеспечивает гибкость лексико-грамматических навыков и лёгкость в выражении однообразных типов содержания разными способами. Конечно, номенклатура трансформаций не ограничивается теми явлениями, которые были отражены в статье. Логическое построение работы над выполнением лексико-грамматических трансформаций с заданным словом позволяет далее использовать рассмотренные речевые образцы для мини-диалогов, выстраивая плавный переход от отработки языковых навыков к совершенствованию речевых умений.

Список источников

1. Фокина О. С. Историко-педагогический анализ становления понятия коммуникативной компетенции студентов // Научно-педагогическое образование. 2016. № 3 (13). С. 97–101.
2. Балобанова А. Г. К вопросу о профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции в высшей школе // Направления и перспективы развития образования в военных институтах войск национальной гвардии Российской Федерации: Сборник научных статей XI Межвузовской научно-практической конференции с международным участием, Новосибирск, 21 ноября 2019 года / Под общей редакцией С. А. Куценко. Часть 3. Новосибирск: Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, 2019. С. 10–14.

3. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. 3-е изд. М.: Просвещение, 2005. 239 с.

4. Шеманаева М. А. Профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция как цель программ дополнительного профессионального иноязычного образования // Концепт. 2015. № 12. С. 201–205.

5. Шашкова В. Н. Специфика дидактической работы над развитием профессиональной коммуникативной компетенции курсантов образовательных организаций МВД России в контексте профессиональной деятельности // Язык. Культура. Коммуникация: изучение и обучение. Сборник научных трудов VI Международной научно-практической конференции. Орел: Картуш, 2022. С. 280–285.

6. Зайцева Н. Н. К вопросу о сущности понятий «компетенция» и «компетентность» // Образование и наука без границ: фундаментальные и прикладные исследования. 2016. № 3. С. 144–147.

7. Мартынова Н. А. Развитие системы терминологической лексики административного права как фактор формирования коммуникативной компетенции будущего специалиста ГИБДД // Вестник Уфимского юридического института МВД России. 2019. № 3 (85). С. 120–124.

8. Коннова З. И. Развитие профессиональной иноязычной компетенции специалиста при многоуровневом обучении в современном вузе: монография. Калуга: изд-во КГПУ им. К. Э. Циолковского, 2003. 340 с.

9. Щербенко Л. Р. К вопросу о формировании профессиональной иноязычной коммуникативной компетенции // Вестник педагогических наук. 2022. № 8. С. 73–76.

10. *C1 Advanced*. Handbook for Teachers for Exams. Cambridge: Cambridge University Press, 2023. 92 p.

References

1. Fokina, O. S. (2016). *Istoriko-pedagogicheskii analiz stanovleniya ponyatiya kommunikativnoi kompetentsii studentov* [The Historical and Pedagogical Analysis of the Formation of the Term “Students’ Communicative Competence”]. *Nauchno-pedagogicheskoe obrazovanie*. No. 3 (13), pp. 97–101. (In Russian)

2. Balobanova, A. G. (2019). *K voprosu o professional'noi inoyazychnoi kommunikativnoi kompetentsii v vysshii shkole* [The Question of Professional Foreign Communicative Competence in Higher Education Revisited]. *Napravleniya i perspektivy razvitiya obrazovaniya v voennykh institutakh voisk natsional'noi gvardii Rossiiskoi Federatsii: Sbornik nauchnykh statei XI Mezhvuzovskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem*, Novosibirsk, 21 noyabrya 2019 goda. Pod obshchei redaktsiei S. A. Kutsenko. Vol. 3. Novosibirsk, Novosibirskii voennyi institut imeni generala armii I. K. Yakovleva voisk natsional'noi gvardii Rossiiskoi Federatsii. Pp. 10–14. (In Russian)

3. Solovova, E. N. (2005). *Metodika obucheniya inostrannym yazykam: bazovyi kurs lektzii* [The Methodology of Teaching Foreign Languages: The Basic Course of Lectures]. 239 p. Moscow, Prosveshchenie. (In Russian)

4. Shemanaeva, M. A. (2015). *Professional'naya inoyazychnaya kommunikativnaya kompetentsiya kak tsel' programm dopolnitel'nogo professional'nogo inoyazychnogo obrazovaniya* [Professional Foreign Communicative Competence as an Objective of Further Professional Foreign Language Education]. *Kontsept*. No. 12, pp. 201–205. (In Russian)

5. Shashkova, V. N. (2022). *Spetsifika didakticheskoi raboty nad razvitiem professional'noi kommunikativnoi kompetentsii kursantov obrazovatel'nykh organizatsij MVD Rossii v kontekste professional'noi deyatel'nosti* [The Specificities of Didactic Work at Developing Professional Communicative Competence of Cadets Studying in Educational Institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia in the Context of Professional Activities]. *Yazyk. Kul'tura. Kommunikatsiya: izuchenie i obuchenie. Sbornik nauchnykh trudov VI Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*. Oryol, izd-vo Kartush, pp. 280–285. (In Russian)

6. Zaitseva, N. N. (2016). *K voprosu o sushchnosti ponyatii “kompetentsiya” i “kompetentnost”* [The Issue of the Essence of the Term “Competence”. Revisited]. *Obrazovanie i nauka bez granits: fundamental'nye i prikladnye issledovaniya*. No. 3, pp. 144–147. (In Russian)

7. Martynova, N. A. (2019). *Razvitie sistemy terminologicheskoi leksiki administrativnogo prava kak faktor formirovaniya kommunikativnoi kompetentsii budushchego spetsialista GIBDD* [The Development of the Terminological Lexis of Administrative Law as a Factor of Formation of Communicative Competence of a Future Specialist of the Traffic Police]. *Vestnik Ufimskogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii*. No. 3 (85), pp. 120–124. (In Russian)

8. Konnova, Z. I. (2003). *Razvitie professional'noi inoyazychnoi kompetentsii spetsialista pri mnogourovnevnom obuchenii v sovremennom vuze* [The Development of Professional Foreign Communicative Competence Under the Condition of Multi-Layered Education in a Modern Educational Institution]. *Monografiya*. 340 p. Kaluga, izd-vo KGPU im. K. E. Tsiolkovskogo. (In Russian)

9. Scherbenko, L. R. (2022). *K voprosu o formirovanii professional'noi inoyazychnoi kommunikativnoi kompetentsii* [The Question of Forming Professional Foreign Communicative Competence Revisited]. *Vestnik pedagogicheskikh nauk*. No. 8, pp. 73–76. (In Russian)

10. *C1 Advanced* (2023). Handbook for Teachers for Exams. 92 p. Cambridge, Cambridge University Press. (In English)

The article was submitted on 22.01.2024

Поступила в редакцию 22.01.2024

Шашкова Валентина Николаевна,
кандидат филологических наук,
профессор,
Орловский юридический институт
МВД России имени В. В. Лукьянова,
302027, Россия, Орел,
Игнатова, 2.
valentina.shash@mail.ru

Shashkova Valentina Nikolaevna,
Ph.D. in Philology,
Professor,
Lukyanov Orel Law Institute
of the Ministry of the Interior of Russia,
2 Ignatov Str.,
Orel, 302027, Russian Federation.
valentina.shash@mail.ru

ЖИЗНЬ УНИВЕРСИТЕТА

УДК 811.161.1

DOI: 10.26907/2782-4756-2024-75-1-206-208

НАУЧНОЕ НАСЛЕДИЕ УЧЕНЫХ КАЗАНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА (К ЮБИЛЕЮ ПРОФЕССОРА ГИЛАЗЕТДИНОВОЙ Г.Х.)

© Альмира Аминова, Зульфия Юсупова

SCIENTIFIC HERITAGE OF KAZAN UNIVERSITY SCHOLARS (ON THE ANNIVERSARY OF PROF. G. GILAZETDINOVA)

Almira Aminova, Zulfiya Yusupova

Для цитирования: Аминова А., Юсупова З. Научное наследие ученых Казанского университета (к юбилею профессора Гилазетдиновой Г. Х.) // Филология и культура. Philology and Culture. 2024. №1 (75). С. 206–208. DOI: 10.26907/2782-4756-2024-75-1-206-208

В 2024 году Казанский университет отмечает свой юбилей – 220-летие со дня основания. В течение двух столетий многие ученые своими трудами внесли неоценимый вклад в развитие отечественной науки и снискали глубокое уважение и признание, связали свою научную судьбу с Казанским университетом. К числу таких ученых относится Гилазетдинова Гелиня Хайретдиновна, доктор филологических наук, профессор, автор многочисленных научных трудов, яркий представитель современной Казанской лингвистической школы, более 40 лет посвятившая воспитанию молодого поколения филологов [1, с. 314], [2, с. 92–95].

Г. Х. Гилазетдинова – ученый-филолог, который в течение многих лет продолжает исследовать русско-тюркские контакты, занимается проблемами исторической лексикологии и исторического словообразования. Она следует лучшим традициям Казанской лингвистической школы, яркими представителями которой являются В. Г. Марков, Г. А. Николаев, М. З. Закиев, Д. Г. Тумашева, Р. А. Юналеева, Н. А. Андромонова, К. Р. Галиуллин, Э. А. Балалыкина, Л. К. Байрамова и другие ученые, и привносит новые идеи, актуальные для современной науки.

Судьба каждого большого ученого начинается с малого. Мечта поступить в Казанский университет осуществилась в 1976 году, когда Гелиня Гилазетдинова стала студенткой первого курса историко-филологического факультета, в период обучения с большим интересом изучала все лингвистические и литературоведческие дисциплины. В 1981 году после успешного окончания университета она стала работать в должности ассистента кафедры современного русского языка

Казанского университета. Начались годы становления молодого ученого-исследователя: работа с рукописями в научной библиотеке им. Н. И. Лобачевского, в Российской научной библиотеке в Москве и Санкт-Петербурге, изучение богатого наследия ученых Казанской лингвистической, в том числе и тюркологической, школы. В 1986 году Гелиня Хайретдиновна стала аспиранткой кафедры истории русского языка и языкознания филологического факультета Казанского университета. Под руководством выдающегося ученого-лингвиста Румии Айнетдиновны Юналеевой написала кандидатскую диссертацию на тему «Ориентализмы в русском языке XV–XVII вв. (жанрово-функциональный аспект)», которую успешно защитила в 1990 году в г. Баку в Азербайджанском педагогическом институте русского языка и литературы. Официальными оппонентами были ученые-филологи Лидия Михайловна Грановская, Адам Евгеньевич Супрун. Основным лейтмотивом научных устремлений молодого ученого становится исследование семантических и словообразовательных особенностей ориентализмов – заимствованной из восточных языков лексики (например, из монгольского, арабского, персидского, тюркских языков).

В последующие годы изучение проблемы адаптации восточной лексики в русском языке продолжалось уже на более обширном языковом материале. Как отмечает Г. Х. Гилазетдинова: «Контакты с тюркоязычными народами и заимствования из восточных языков представляют наиболее важную страницу в эволюции словарного состава русского языка с древнейшего периода его развития до XVII в. включительно» [3, с. 5].

Широкий диапазон научных интересов, результаты глубоких и многолетних исследований восточной лексики (картотека составила около 2 тысяч слов) на материале более 150 разнообразных в жанровом отношении памятников письменности XV–XVIII вв. (публицистические памятники, русские повести, деловая письменность, таможенные книги, этимологические, исторические словари и т. д.) позволили ученому прийти к фундаментальным обобщениям, которые нашли воплощение в диссертации на тему «Восточные заимствования в языке Московской Руси» [3] на соискание ученой степени доктора филологических наук по научной специальности 10.02.01 – Русский язык, которую Гелиня Хайретдиновна блестяще защитила в 2011 году (научный консультант – Балалыкина Эмилия Агафоновна). Официальные оппоненты – Замир Курбанович Тарланов, Мирфатых Закиевич Закиев, Мария Александровна Пильгун – дали высокую оценку исследованию, отметив его научную новизну, теоретическую и практическую значимость. Впервые «на основе изучения динамики заимствования восточных элементов русского языка эпохи Московского государства были установлены закономерности их адаптации в лексико-семантическом, фонетико-морфологическом, словообразовательном и функциональном аспектах на материале разножанровых письменных текстов» [Там же, с. 6].

В настоящее время в поле зрения научных интересов ученого оказываются вопросы метафоризации восточной лексики; фонетических, словообразовательных, грамматических особенностей заимствованной лексики; отражение национальной картины мира в художественных текстах; лингвокультурологический аспект изучения лексики и др. Результаты исследований нашли отражение в монографиях [4], [5], [6] ученого и в многочисленных научных статьях на русском и английском языках в журналах «Ученые записки Казанского университета», «Научный Татарстан», «Филология и культура», «Вестник Санкт-Петербургского университета», «Русский язык в школе», «Русская речь», «Journal of Language and Literature», «Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları», «XLinguae» др.

Профессор Г. Х. Гилязетдинова успешно руководит аспирантами, уделяет большое внимание работе с молодыми учеными, она подготовила нескольких кандидатов наук, среди которых: Ахметзянова Л. М. Антропонимы в художественных текстах Д. Хармса: структурно-семантический аспект. Казань, 2009. Специальность 10.02.01 – Русский язык; Багманова Л. Н. Мир русского православия в творчестве

И. С. Шмелева (лингвокультурологический аспект). Казань, 2013. Специальность 10.02.01 – Русский язык; Акбари Рогайе Мохарам. Русско-персидские языковые контакты (на материале заимствований). Казань, 2014. Специальность 10.02.20 – Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание; Ербулатова И. К. Национально-культурные реалии в произведениях казахского писателя Дукенбая Досжана и способы их перевода на русский язык. Казань, 2019. Специальность 10.02.20 – Сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание.

Г. Х. Гилязетдинова с 2014 по 2021 годы была членом диссертационных советов КФУ по присуждению ученых степеней кандидата и доктора филологических наук, рецензировала и оппонировала кандидатские и докторские диссертации, была редактором, автором-составителем, рецензентом справочных и учебных изданий [7].

С 1981 по 2021 годы Гелиня Хайретдиновна проработала в Казанском университете в разных должностях: от ассистента до профессора. С 1999 по 2000 год была заместителем декана филологического факультета Казанского университета. В разные годы Гелиня Хайретдиновна читала лекции в зарубежных вузах, например, в Хэйлунцзянском университете в г. Харбин Китайской Народной Республики; в Институте славистики университета им. Юстуса Либига, г. Гиссен Германии и др. Многолетнее преподавание в университетах дало возможность ученому обратить внимание на методику преподавания филологических дисциплин у бакалавров, магистрантов и аспирантов. Гелине Хайретдиновне интересно было работать не только с российскими, но и с иностранными обучающимися, которые требуют к себе особого внимания и применения активных и интерактивных методов обучения русскому языку.

В настоящее время Гелиня Хайретдиновна работает в должности старшего научного сотрудника отдела лексикологии и лексикографии Института языка, литературы и искусства Академии наук Республики Татарстан.

За многолетний добросовестный труд Г. Х. Гилязетдинова награждена многочисленными Почетными грамотами и Благодарственными письмами, нагрудным знаком «За заслуги в образовании РТ».

Коллеги, редакция журнала «Филология и культура» поздравляют Гелиню Хайретдиновну с юбилеем и желают дальнейших творческих успехов.

Список источников

1. Бурмистрова Л., Балакин Г. Гилазетдинова Гелиня Хайретдиновна // Биобиблиографический словарь «Казанский университет» (1804–2004): Т. 2. 1905–2004 г. (А – М). Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2004. 880 с.
2. Ученые-русисты Казанской лингвистической школы: XVIII–XX вв.: энциклопедия / ред. кол.: Е. А. Горобец, Д. А. Мартыанов, Г. А. Николаев, М. О. Новак. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2017. 260 с.
3. Гилазетдинова Г. Х. Восточные заимствования в языке Московской Руси: автореф. дис... д-ра филолог. наук: Казань, 2011. 48 с.
4. Гилазетдинова Г. Х. Ориентализмы в русском языке Московского государства. Казань: Казан. ун-т, 2010. 202 с.
5. Гилазетдинова Г. Х., Акбари Р. Заимствованные слова в истории русско-персидских языковых контактов. Казань: Отечество, 2014. 156 с.
6. Ербулатова И. К., Гилазетдинова Г. Х. Функционирование языковых реалий в художественном тексте. Казань: Отечество, 2021. 172 с.
7. Ортологический практикум по русскому языку: учебное пособие: для студентов отделения переводоведения и межкультурной коммуникации / авт.-сост.: Г. Х. Гилазетдинова, А. М. Галиева, Э. Ф. Нагуманова. Казань: Казанский федеральный университет, 2013. 111 с.

References

1. Burmistrova, L., Balakin, G. (2004). *Gilazetdinova Gelinya Khayretdinovna. Biobibliograficheskii slovar' "Kazanskii universitet" (1804–2004)* [Gilazetdinova Gelinya Khayretdinovna. Biobibliographical Dictionary "Kazan University" (1804–

2004)] T. 2. 1905–2004 g. (A – M). 880 p. Kazan', izd-vo Kazan. un-ta. (In Russian)

2. *Uchenye-rusisty Kazanskoi lingvisticheskoi shkoly: XVIII–XX vv.: entsiklopediya* (2017) [Russian Scientists of the Kazan Linguistic School: the 18th – 20th Centuries: An Encyclopedia]. Red. kol.: E. A. Gorobets, D. A. Mart'yanov, G. A. Nikolaev, M. O. Novak. 260 p. Kazan', izd-vo Kazan. un-ta. (In Russian)

3. Gilazetdinova, G. Kh. (2011). *Vostochnye zaimstvovaniya v yazyke Moskovskoi Rusi: avtoreferat dissertatsii na soiskanie uchenoi stepeni doktora filologicheskikh nauk* [Oriental Borrowings in the Language of Moscow Russia: Ph. D. Thesis Abstract]. Feder. gos. avt. obrazovat. uchrezhdenie vyssh. prof. obrazovaniya "Kazan. (Privolzh.) feder. un-t", 48 p. (In Russian)

4. Gilazetdinova, G. Kh. (2010). *Orientalizmy v russkom yazyke Moskovskogo gosudarstva* [Orientalisms in the Russian Language of the Moscow State]. 202 p. Kazan', Kazan. un-t. (In Russian)

5. Gilazetdinova, G. Kh., Akbari, R. (2014). *Zaimstvovannye slova v istorii russko-persidskikh yazykovykh kontaktov* [Borrowed Words in the History of Russian-Persian Language Contacts]. 156 p. Kazan', Otechestvo. (In Russian)

6. Erbulatova, I. K., Gilazetdinova, G. Kh. (2021). *Funktsionirovanie yazykovykh realii v khudozhestvennom tekste* [The Functioning of Linguistic Realities in a Literary Text]. 172 p. Kazan', Otechestvo. (In Russian)

7. *Ortologicheskii praktikum po russkomu yazyku: uchebnoe posobie: dlya studentov otdeleniya perevodovedeniya i mezhkul'turnoi kommunikatsii* (2013) [Orthological Workshop on the Russian Language: A Textbook for Students of the Department of Translation Studies and Intercultural Communication]. Avt.-sost.: G. Kh. Gilazetdinova, A. M. Galieva, E. F. Nagumanova. 111p. Kazan', Kazanskii federal'nyi universitet. (In Russian)

The article was submitted on 19.02.2024
Поступила в редакцию 19.02.2024

Аминова Альмира Асхатовна,
доктор филологических наук,
профессор,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
almira.aminova00@mail.ru

Юсупова Зульфия Фирдинатовна,
кандидат педагогических наук,
доцент,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
Usupova.Z.F@mail.ru

Aminova Almira Askhatovna,
Doctor of Philology,
Professor,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
almira.aminova00@mail.ru

Yusupova Zulfiya Firdinatovna,
Ph.D. in Pedagogy,
Associate Professor,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
Usupova.Z.F@mail.ru

НАУЧНОЕ НАСЛЕДИЕ УЧЕНЫХ КАЗАНСКОГО УНИВЕРСИТЕТА (К ЮБИЛЕЮ ХАЙРУТДИНОВОЙ Г. А.)

© Зульфия Юсупова, Эльвира Нагуманова, Искандер Едиханов

SCIENTIFIC HERITAGE OF KAZAN UNIVERSITY SCIENTISTS (ON G. A. KHAIRUTDINOVA'S ANNIVERSARY)

Zulfiya Yusupova, Elvira Nagumanova, Iskander Edikhanov

Для цитирования: Юсупова З., Нагуманова Э., Едиханов И. Научное наследие ученых Казанского университета (к юбилею Хайрутдиновой Г. А.) // Филология и культура. Philology and Culture. 2024. № 1 (75). С. 209–212. DOI: 10.26907/2782-4756-2024-75-1-209-212

220-летие со дня основания Казанского университета дает возможность еще раз обобщить многолетний опыт ученых-филологов и наметить перспективы дальнейшего развития казанской русистики.

Казанский университет для многих современных ученых стал не только храмом науки, но и дал возможность для научно-педагогического развития. Судьба многих ученых тесно связана с Казанским университетом. В рамках данной статьи мы хотим написать о докторе филологических наук, авторе многочисленных научных трудов, более 40 лет проработавшей в университете – о Хайрутдиновой Гульшат Ахматхановне [1, с. 227–230], [2, с. 111]. Путь Гульшат Ахматхановны в науке является настоящим примером любви и преданности своему делу.

Г. А. Хайрутдинова – ученый-филолог, который продолжает развивать идеи Казанской лингвистической школы. Становление ее как ученого-исследователя состоялось в окружении таких ученых, как В. Г. Марков, Л. З. Шакирова, Г. А. Николаев, Т. М. Николаева, Д. Г. Тумашева, Р. А. Юналеева, Н. А. Андрамонова, А. А. Аминова, К. Р. Галиуллин, Э. А. Балалыкина, Л. К. Байрамова.

Гульшат Ахматхановна окончила с отличием Казанский университет в 1976 году. После окончания университета она работала учителем русского языка в сельской школе в Балтасинском районе Республики Татарстан. Этот опыт в дальнейшем пригодился ей при разработке отдельных вопросов методики обучения русскому языку, описании типичных ошибок учащихся.

С 1979 года она продолжила трудовую деятельность в должности ассистента кафедры русского языка Казанского университета. Гульшат

Ахматхановна в разные годы работала на кафедрах русского языка, русского языка и литературы в национальной школе, сопоставительной филологии и межкультурной коммуникации, русского языка и прикладной лингвистики, а в последние годы на кафедре русского языка и методики его преподавания в должности профессора.

В 1985 году Гульшат Ахматхановна успешно защитила кандидатскую диссертацию на тему «Развитие навыков употребления видо-временных форм глагола в русской монологической речи (у учащихся 4–6 классов татарской школы)» под руководством выдающегося ученого-лингвиста Лии Закировны Шакировой. По воспоминаниям научного руководителя, при написании диссертации Гульшат Ахматхановна продемонстрировала лингвистическое и методическое чутье, проявила качества, необходимые молодому исследователю: целеустремленность, самостоятельность, дисциплинированность, ответственность, творческий подход в решении поставленных задач.

Ценные методические рекомендации Гульшат Ахматхановна смогла применить при разработке и написании учебника русского языка для 6 класса и методических указаний к нему в соавторстве с другими известными учеными-методистами. Следует отметить, что данный учебник использовался при обучении русскому языку татарских школьников в течение двух десятилетий [3].

В дальнейшем область научных интересов Гульшат Ахматхановны была связана с исследованием эстетического потенциала лексических и морфологических единиц русского языка. Результатом многолетних исследований стала диссертация на тему «Эстетические ресурсы морфологических средств русского языка» на соиска-

ние ученой степени доктора филологических наук по научной специальности 10.02.01 – Русский язык, которую Гульшат Ахматхановна защитила в 2009 году в Казанском университете. Научный консультант – Николаева Татьяна Михайловна, официальными оппонентами выступили ученые-филологи Татьяна Геннадьевна Бочина, Камилль Рахимович Галиуллин, Мария Александровна Пильгун [4].

Гульшат Ахматхановна провела комплексный анализ и описание эстетических ресурсов морфологических средств русского языка, используемых в художественном (литературном) произведении. При этом анализу подверглись 5,5 тысяч примеров из разножанровых литературных источников, то есть поэтических и прозаических текстов, относящихся к XIX – XX векам. Она отмечает: «Исследование эстетики языковых единиц требует использования комплексного, интегративного подхода, предполагающего творческое применение выводов и перспективных идей, содержащихся не только в трудах по лингвистике, но и в смежных научных сферах – эстетике, литературоведении» [Там же, с. 10]. В диссертации представлена собственная трактовка понятия эстетических ресурсов языковых единиц, установлен комплекс факторов, обуславливающих эстетические свойства элементов языковой системы, определены аспекты анализа морфологических средств языка как эстетически значимых элементов художественного текста, осуществлено классификационное описание морфологических средств с точки зрения реализации их эстетических ресурсов. Г. А. Хайрутдинова разработала собственную концепцию семантики грамматического рода существительных, выявила имеющие в языке предпосылки, которые способствуют реализации эстетических функций категории рода русских субстантивов, проанализировала эстетический потенциал рода имен существительных, используемых в составе стилистических приемов.

В последние годы в поле зрения ученого оказываются вопросы семантики и образных свойств темпоральной лексики, функционирования грамматических единиц; креативный потенциал грамматических категорий, лингвокультурологический анализ морфологических единиц русского языка, функционирование гидронимов, оронимов и др. Гульшат Ахматхановна владеет русским, татарским, немецким и польским языками, поэтому проблемы сопоставительного изучения языков и культур также представляли для нее интерес. Результаты исследований нашли отражение в монографиях ученого [5], [6] и в многочисленных научных статьях на русском и английском языках в

журналах «Ученые записки Казанского университета», «Филология и культура», «Теория языка и межкультурная коммуникация», «Вестник Вятского государственного университета», «Journal of Language and Literature» др. [7].

Более 40 лет Гульшат Ахматхановна преподавала в Казанском университете, она внесла большой вклад в подготовку филологов и педагогов в области русского языка и литературы. Ею были разработаны лекционные курсы: «Морфология современного русского языка», «Методика преподавания русского языка в национальной школе», «Стилистика частей речи», «Эстетика морфологических средств русского языка», «Дискуссионные вопросы морфологии», «Филологический анализ текста», «Актуальные проблемы русистики», «Казанская лингвистическая школа» и др.

Лекции Г. А. Хайрутдиновой отличались высоким научным уровнем, глубиной исследования освещаемых проблем. Она всегда демонстрировала оригинальный подход к решению сложных вопросов лингвистики. По воспоминаниям ее студентов, которые в далекие 2000-ые годы слушали лекции по эстетическим ресурсам русского языка, они всегда удивлялись, насколько тщательно был подобран материал к каждой теме. Только после окончания университета, когда сами начали работать на одной кафедре с Гульшат Ахматхановной, они поняли, почему такими интересными и насыщенными были ее занятия. За этим скрывался огромный труд Профессионала, человека, который никогда не позволял себе прийти к студентам неподготовленным, в плохом расположении духа.

До сих пор выпускники вспоминают лекции по «Методике преподавания русского языка», которые читала Гульшат Ахматхановна. Будучи сама методистом и имея опыт работы в средней школе, она научила главному: не теряться в любой ситуации, которая может возникнуть в процессе преподавания в школе.

Гульшат Ахматхановна обладает таким качеством, которое сейчас, к сожалению, является редкостью у многих молодых ученых, – огромной требовательностью к себе и к своим ученикам. Она всегда очень кропотлива в поиске материала, сохраняет индивидуальность в науке и верна своим творческим и человеческим идеалам. Именно такие Учителя нужны молодым преподавателям, чтобы понимать, насколько нужно быть самокритичным и требовательным к себе в науке и никогда не расслабляться. И годы совместной работы на кафедрах «Русского языка и литературы в национальной школе», «Сопоставительной филологии и межкультурной комму-

никации» запомнились интересными научными проектами, в которых принимала участие Гульшат Ахматхановна (например, в 2012 году был подготовлен словарь-справочник «Межкультурная коммуникация: филологический аспект», в котором большая статья, посвященная проблемам билингвизма, была написана Гульшат Ахматхановной) [8].

Г. А. Хайрутдинова в разные годы была членом диссертационных советов КФУ по присуждению ученых степеней кандидата и доктора филологических наук, рецензировала и оппонировала кандидатские и докторские диссертации, была редактором, автором-составителем, рецензентом справочных и учебных изданий [9], [10], [11], [12].

Под руководством Г. А. Хайрутдиновой защищены 2 кандидатские диссертации: Чжан Синьсинь «Эстетические ресурсы морфологических категорий существительных (на материале русской поэзии XX века)», Казань, 2019 (Специальность 10.02. 01 – Русский язык) и Ван Сяосюй «Эстетический потенциал темпоральных лексем, обозначающих времена года (на материале русской поэзии XX–XXI веков)», Казань, 2022 (Специальность 10.02. 01 – Русский язык). Подготовка иностранного аспиранта требует огромного количества времени и сил, внимания и терпения. Гульшат Ахматхановна консультировала каждого аспиранта, помогала познать все многообразие русского языка, научила познавать красоту русской речи.

За многолетний добросовестный труд Г. А. Хайрутдинова награждена Почетными грамотами и Благодарственными письмами, нагрудным знаком «Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации» (2010 г.). Но больше чем награды, о ее профессиональных качествах говорят воспоминания выпускников и ее коллег. Так, до сих пор выпускница 2000 года вспоминает, как шла ее работа над дипломным сочинением, как они вместе с Гульшат Ахматхановной систематизировали материал исследования, сколько дала ей в профессиональном и человеческом плане ее научный руководитель (теперь выпускница Гульшат Ахматхановны руководит крупным лицеем РТ).

Творческий портрет ученого и человека был бы неполным, если бы мы не упомянули о том, что, по воспоминаниям студентов и коллег, Гульшат Ахматхановна прекрасно играла на гитаре и исполняла песни на трех языках: русском, татарском и польском; ее любимым видом спорта был волейбол, и она виртуозно владела мячом. Она входила в состав сборной команды сотрудников Казанского университета по волейболу и неоднократно отстаивала честь университета в со-

ревнованиях. Г. А. Хайрутдинова много лет курировала работу, связанную с поддержкой сотрудников-ветеранов филологического факультета, была методистом, проформом кафедры русского языка и литературы в национальной школе, возглавляла методическую комиссию факультета.

Коллеги, ученики, редакция журнала «Филология и культура» поздравляют Гульшат Ахматхановну со славным юбилеем и желают дальнейших творческих успехов.

Список источников

1. Ученые-русисты Казанской лингвистической школы: XVIII–XX вв.: энциклопедия / ред. кол.: Е. А. Горобец, Д. А. Мартынов, Г. А. Николаев, М. О. Но-
вак. Казань: Изд-во Казан. ун-та. 2017. 260с.
2. Хайрутдинова Гульшат Ахматхановна // В кн.: Кто есть кто: авторы издательства «Магариф». Казань: Магариф, 2002. 159 с.
3. Ахмадуллина Ф. Ю., Хайрутдинова Г. А., Закирова Р. Ю. Русский язык: Учеб. для 6 кл. татар. средн. общеобразоват. шк. / под ред. Ф. Ю. Ахмадуллиной. 4-е изд., перераб. Казань: Магариф, 2006. 303с.
4. Хайрутдинова Г. А. Эстетические ресурсы морфологических средств русского языка: автореф. дис... д-ра филолог. наук: Казань, 2009. 45 с.
5. Хайрутдинова Г. А. Эстетика морфологических средств русского языка. Казань: Изд-во Казан. гос. ун-та, 2004. 164 с.
6. Хайрутдинова Г. А. Эстетические ресурсы русского языка. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2016. 170 с.
7. Ван Сяосюй, Хайрутдинова Г. А. Семантика и образные свойства темпоральной лексики лето // Филология и культура. 2022. № 3 2 (68). С. 6–10.
8. Межкультурная коммуникация: филологический аспект. Словарь-справочник. Казань: Издательство «Отечество», 2012. 172 с.
9. Русско-тюркские языковые связи: (Сопоставление, контакты, лингводидактика, словари): Библиографический указатель / Сост. А. А. Аминова, К. Р. Галиуллин, Р. Н. Каримуллина, Г. А. Хайрутдинова. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2002. 244 с.
10. Сборник диктантов по русскому языку для 10-11 классов татарской школы: Пособие для учителя / Н. Н. Фаттахова, Г. А. Хайрутдинова, Р. Ю. Закирова; Под ред. Л. З. Шакировой. Казань: Магариф, 2000. 159 с.
11. Хайрутдинова Г. А. Трудные вопросы грамматики: учеб. пособие / Г. А. Хайрутдинова, А. Ю. Чернышева. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2016. 134 с.
12. Юсупова З. Ф. Теория и практика обучения русскому языку: учебное пособие / З. Ф. Юсупова, Г. А. Хайрутдинова. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2019. Ч. 2. 92 с.

References

1. *Uchenye-rusisty Kazanskoi lingvisticheskoi shkoly: XVIII-XX vv.: entsiklopediya* (2017) [Researchers

in Russian Studies of the Kazan Linguistic School: the 18th–20th Centuries: An Encyclopedia]. Red. kol.: E. A. Gorobets, D. A. Mart'yanov, G. A. Nikolaev, M. O. Novak. 260 p. Kazan', izd-vo Kazan. un-ta. (In Russian)

2. Khairutdinova Gul'shat Akhmatkhanovna (2002) [Khairutdinova Gulshat Akhmatkhanovna]. V kn.: Kto est' kto: avtory izdatel'stva "Magarif". 159 p. Kazan', Magarif. (In Russian)

3. Akhmadullina, F. Yu., Khairutdinova, G. A., Zakirova, R. Yu. (2006). *Russkii yazyk: Ucheb. dlya 6 kl. tatar. sredn. obshcheobrazovat. shk.* [Russian Language: A Textbook for the 6th Grade of Tatar Secondary Schools]. Pod red. F. Yu. Akhmadullinoy. 4-e izd., pererab. 303 p. Kazan', Magarif. (In Russian)

4. Khairutdinova, G. A. (2009). *Esteticheskie resursy morfologicheskikh sredstv russkogo yazyka: avtoref. dis... d-ra filolog. nauk* [Aesthetic Resources of the Russian Language Morphological Means: Ph.D. Thesis Abstract]. Kazan', 45 p. (In Russian)

5. Khairutdinova, G. A. (2004). *Estetika morfologicheskikh sredstv russkogo yazyka* [Aesthetics of the Russian Language Morphological Means]. 164 p. Kazan', izd-vo Kazan. gos. un-ta. (In Russian)

6. Khairutdinova, G. A. (2016). *Esteticheskie resursy russkogo yazyka* [Aesthetic Resources of the Russian Language]. G. A. Khairutdinova. 170 p. Kazan', izd-vo Kazan. un-ta. (In Russian)

7. Van Syaosyui, Khairutdinova, G. A. (2022). *Semantika i obraznye svoystva temporal'noi leksemy leto* [Semantics and Figurative Properties of the Temporal

Lexeme Summer]. *Filologiya i kul'tura*. No. 32 (68), pp. 6–10. (In Russian)

8. *Mezhkul'turnaya kommunikatsiya: filologicheskii aspekti. Slovar'-spravochnik* (2012) [Intercultural Communication: A Philological Aspect. A Dictionary Reference Book]. 172 p. Kazan', izdatel'stvo "Otechestvo". (In Russian)

9. *Russko-tyurkskie yazykovye svyazi: (Sopostavlenie, kontakty, lingvodidaktika, slovari): Bibliograficheskii ukazatel'* (2002) [Russian-Turkic Language Relations: (Comparison, Contacts, Linguodidactics, Dictionaries): A Bibliographic Index]. Sost. A. A. Aminova, K. R. Galiullin, R. N. Karimullina, G. A. Khairutdinova. 244 p. Kazan', izd-vo Kazan. un-ta. (In Russian)

10. *Sbornik diktantov po russkomu yazyku dlya 10–11 klassov tatarskoi shkoly: Posobie dlya uchitelya* (2000) [Collection of Dictations in the Russian Language for Grades 10–11 of the Tatar School]. N. N. Fattakhova, G. A. Khairutdinova, R. Yu. Zakirova; pod red. L. Z. Shakirovoi. 159 p. Kazan', Magarif. (In Russian)

11. Khairutdinova, G. A. *Trudnye voprosy grammatiki: ucheb. posobie* (2016) [Difficult Grammar Issues: A Textbook]. G. A. Khairutdinova, A. Yu. Chernysheva. 134 p. Kazan', izd-vo Kazan. un-ta. (In Russian)

12. Yusupova, Z. F. (2019). *Teoriya i praktika obucheniya russkomu yazyku: uchebnoe posobie* [Theory and Practice of Teaching the Russian Language: A Textbook]. Z. F. Yusupova, G. A. Khairutdinova. Ch. 2. 92 p. Kazan', izd-vo Kazan. un-ta. (In Russian)

The article was submitted on 18.03.2024

Поступила в редакцию 18.03.2024

Юсупова Зульфия Фирдинатовна,
кандидат педагогических наук,
доцент,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
Usupova.Z.F@mail.ru

Нагуманова Эльвира Фирдавильевна,
кандидат филологических наук,
доцент,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
ehlviran@yandex.ru

Едиханов Искандер Жамилович,
кандидат филологических наук,
доцент,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
eiskander@yandex.ru

Yusupova Zulfiya Firdinatovna,
Ph.D. in Pedagogy,
Associate Professor,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
Usupova.Z.F@mail.ru

Nagumanova Elvira Firdavilevna,
Ph.D. in Philology,
Associate Professor,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
ehlviran@yandex.ru

Edikhanov Iskander Zhamilovich,
Ph.D. in Philology,
Associate Professor,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
eiskander@yandex.ru

РУКОВОДСТВО ДЛЯ АВТОРОВ

Общие положения

Научный журнал «Филология и культура. *Philology and Culture*» публикует статьи по следующим разделам:

- филологические науки;
- психологические науки;
- педагогические науки.

Журнал «Филология и культура. *Philology and Culture*» включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

Основным требованием к публикуемому материалу является соответствие его высоким научным критериям (актуальность, научная новизна и др.). В тексте статей следует отдавать предпочтение ссылкам на публикации последних 15 лет. В журнале печатаются материалы, которые не опубликованы и не переданы в другие редакции.

Все статьи проходят рецензирование. Результаты рецензирования и решение редколлегии о принятии представленной статьи к публикации в журнале «Филология и культура. *Philology and Culture*» сообщаются авторам по электронной почте.

Небольшие исправления стилистического и формального характера вносятся в статью без согласования с авторами. При необходимости более серьезных исправлений правка согласовывается с авторами или статья направляется авторам на доработку.

Рукописи авторам не возвращаются.

Порядок приема и движения рукописи

Редакция журнала принимает статьи исключительно в электронном виде (формат Word, файл типа .doc) на электронный адрес журнала: journal@ifi.kpfu.ru

Научные статьи должны быть объемом от 20 000 до 40 000 знаков (с пробелами).

Аннотация на русском и английском языках должна включать характеристику основной темы, проблемы, стоящие перед автором, цели работы и ее результаты. Не рекомендуется приводить цитаты из текста статьи. Средний объем аннотации от 150 до 250 слов. В тексте аннотации должны быть использованы все ключевые слова (5–7 понятий, терминов и имен собственных).

В конце статьи приводится краткая информация об авторе на русском и английском языках:

- фамилия, имя, отчество (жирным шрифтом),
- научная степень (если есть),
- должность, место работы с указанием почтового адреса, e-mail (данные – 12 кегль, почтовый адрес – 10 кегль).

Образец:

Иванов Петр Александрович,
доктор филологических наук,
профессор,
Казанский федеральный университет,
420008, Россия, Казань,
Кремлевская, 18.
ivamariak@mail.ru

Ivanov Petr Aleksandrovich,
Doctor of Philology,
Professor,
Kazan Federal University,
18 Kremlyovskaya Str.,
Kazan, 420008, Russian Federation.
ivamariak@mail.ru

Художественные тексты, исторические источники должны быть на языке оригинала, при переводе текста указывается автор перевода.

Образец:
(перевод наш. – П. И., М. А.)

Качество иллюстраций должно быть максимальным (не ниже 600 dpi). Иллюстрации прилагаются к статье отдельным файлом в формате jpeg и должны быть с подписями на русском и английском языках, указанием места иллюстрации в статье. Подписи к иллюстрациям дублируются в отдельном файле.

После того как рукопись пройдет двойное «слепое» рецензирование, мнение рецензента сообщается автору.

Анкета статьи должна быть заполнена следующим образом:

ФИО автора / Author
Организация / Organization
Страна / Country
Город / City
E-mail:
Наименование статьи / Title of article
Аннотация / Abstract
Ключевые слова / Keywords

1) Перечень затекстовых библиографических ссылок помещают после основного текста статьи с предшествующими словами «Список источников». Использование слов «Библиографический список», «Библиография» не рекомендуется.

2) В перечень затекстовых библиографических ссылок включают записи только на ресурсы, которые упомянуты или цитируются в основном тексте статьи.

3) Библиографические записи в перечне затекстовых библиографических ссылок нумеруют и располагают в порядке цитирования источников в тексте статьи. Для связи с текстом статьи порядковый номер библиографической записи и страницу указывают в квадратных скобках. Сведения разделяют запятой. Пример:

В тексте статьи:

[10, с. 81]

В Списке источников:

10. Бердяев Н. А. Смысл истории. М.: Мысль, 1990. 175 с.

4) Пристатейный библиографический список помещают после перечня затекстовых ссылок с предшествующими словами «Библиографический список» (в пристатейный библиографический список включают записи на ресурсы по теме статьи, на которые не даны ссылки).

6) Библиографические записи в пристатейном библиографическом списке нумеруют и располагают в алфавитном порядке.

Библиографический список оформляется следующим образом:

– Список литературы (по центру);

– труды должны быть представлены в алфавитном порядке: сначала указывается литература на русском языке, затем – на иностранном языке (согласно алфавиту английского языка);

– References (по центру);

– транслитерированный список литературы (порядок должен быть изменен согласно алфавиту английского языка).

Просьба оформлять научные статьи по следующему образцу:

Текст научной статьи должен быть оформлен на листе формата А4 по ГОСТ 9327-60, ориентация книжная, шрифт Times New Roman, кегль 14. Межстрочный интервал 1,5.

- Формат MS Word
- Поля: верхнее и нижнее – 2 см, левое и правое – 2 см.
- Абзацный отступ – 1,25.
- Выравнивание текста статьи по ширине.

Межбуквенный интервал – обычный.

Квадратные скобки – на латинской клавиатуре.

Межсловный пробел – в один знак. Пробелы обязательны после всех знаков препинания (включая многоточие), в том числе в сокращениях т. е., т. п., т. д.

Два знака пунктуации подряд пробелом не разделяются, например: М., 1995. В личных именах все элементы разделяются пробелами, например: А. С. Пушкин.

Дефис должен отличаться от тире, например: литературно-художественный (дефис), русская литература конца XIX – начала XX века (тире с пробелами слева и справа, без пробелов – в числах и датах, например: 1960–1970 гг., с. 52–65.

Кавычки в тексте статьи:

- французские («елочки»), внутри цитаты – немецкие („лапки“).

Образец:

«Роман И. С. Тургенева „Отцы и дети“ был опубликован в журнале „Русский вестник“».

– при переводе значения иноязычного слова используют английские одиночные (‘марровские’) кавычки.

Образец:

Критика в комментарии может быть также выражена при помощи лексемы *leider* ‘к сожалению’.

- в тексте на иностранном языке употребляются “английские двойные кавычки”.

Образец:

I. S. Turgenev’s novel “Fathers and Sons” was published in the journal “Russian Messenger”.

Точка, запятая и точка с запятой при слове с надстрочным знаком сноски ставятся после знака сноски.

Римские цифры набираются с помощью латинской клавиатуры.

Буква ё / Ё заменяется буквой е / Е за исключением важных для смысловоразличения контекстов и имен собственных, например: Генрих Бёлль.

При наборе не допускается использование стилей, не задаются колонки.

Не допускаются пробелы между абзацами.

Выделения в тексте должны осуществляться по следующим правилам:

Жирный шрифт – для заголовков, подзаголовков.

Разрядка – для смысловых выделений.

Светлый курсив – для коротких примеров.

Образец:

Значение оборота «по сравнению с чем-нибудь» в составе устойчивой конструкции *против / противу прежнего*: «Я думал издерживать втрое против прежнего, вышло вдесятеро...» [Пушкин, т. 8, с. 7–47].

Мелкий шрифт с отбивкой от основного текста (полуторный интервал, кегль 12) – для фрагментов текста.

Образец:

Так, у А. И. Куприна читаем:

«В середине августа, перед рождением молодого месяца, вдруг наступили отвратительные погоды, какие так свойственны северному побережью Черного моря. То по целым суткам тяжело лежал над землею и морем густой туман, и тогда огромная сирена на маяке ревела днем и ночью, точно бешеный бык. То с утра до утра шел не переставая мелкий, как водяная пыль, дождик, превращавший глинистые дороги и тропинки в сплошную густую грязь, в которой увязали надолго возы и экипажи» [Куприн, с. 3].

Порядок оформления статьи

В начале статьи указывается УДК (в левом верхнем углу).

Название статьи – по центру, без отступа, прописными буквами.

Автор (ы): имя, фамилия.

Далее необходимо продублировать название статьи, имя и фамилию автора (или авторов) на английском языке.

Аннотация на английском языке (интервал 1,5; кегль 12).

Ключевые слова на английском языке. Слово *keywords* курсивом. После ключевых слов точка не ставится.

Аналогично – аннотация и ключевые слова на русском языке. После ключевых слов точка не ставится.

Текст статьи.

Список источников.

Библиографический список (если есть).

References. Библиографический список (если есть).

Данные об авторе: на русском языке и английском языках.

Внимание! Обязательны указания на количество страниц в издании и на страницы цитируемых статей.

Ссылки на иностранные источники следуют после русскоязычных.

Для ссылок на электронные ресурсы используют аббревиатуру URL (Uniform resource Locator – унифицированный указатель ресурса) и дату обращения.

Например: URL: <http://www.ruslit.ru> (дата обращения: 12.01.2016).

Список источников оформляется на языке оригинала издания с обязательным указанием места издания, издательства, года, количества страниц.

К статье прикладывается расшифровка использованных сокращений.

Примеры оформления списка литературы:

Список источников

Гринвалд Д. Кассандра // Сюжеты. 1990. № 10. С. 3–103.

Зайцев В. В. Теория и практика развития личностной свободы учащихся в системе начального образования: автореф. дис. ... докт. пед. наук: Волгоград, 1999. 48 с.

Ильинская С. Б. Константинос Кавафис. На пути к реализму в поэзии XX века. М.: Наука, 1984. 320 с.

Исаева Е. Две жены Париса // Isaeva.ru: Поэтесса и драматург Елена Исаева, 2015. URL: <http://www.isaeva.ru/plays/wife.html> (дата обращения: 24.02.2015).

Rabassa G. One hundred years of solitude. New York: Harper Perennial Modern Classics, 2006. 417 p.

References

Grinvald, D. (1990). *Kassandra* [Cassandra]. Siuzhety, No. 10, pp. 3–103. (In Russian)

Ilinskaya, S. B. (1984). *Konstantinos Kavafis. Na puti k realizmu v poesii XX veka* [Constantinos Cavafy. On the Way to Realism in the Poetry of the Twentieth Century]. 320 p. Moscow, Nauka. (In Russian)

Isaeva, E. (2015). *Dve zheny Parisa* [Two Wives of Paris]. Isaeva.ru: Poe'tessa i dramaturg Elena Isaeva. URL: <http://www.isaeva.ru/plays/wife.html> (accessed: 24.02.2015). (In Russian)

Rabassa, G. (2006). *One Hundred Years of Solitude*. 417 p. New York, Harper Perennial Modern Classics. (In English)

Zaitsev, V. V. (1999). *Teoriia i praktika razvitiia lichnostnoi svobody uhashchikhsia v sisteme nachal'nogo obrazovaniia*: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk [Theory and Practice of the Learner Personal Freedom Development in Primary Education: Doctoral Thesis Abstract]. Volgograd, 48 p. (In Russian)

Транслитерация текста (пошаговая инструкция)

1. На главной странице сайта <http://translit.net> в строке «Включен» выбираем «русский транслит», вариант BSI (при этом следует делать исключение для имен собственных и названий периодических изданий, которые необходимо транслитерировать в соответствии со сложившейся традицией).

Например:

Вопросы языкознания = Voprosy jazykoznaniiia, а не Voprosy iazykoznaniiia.

2. Копируем из списка литературы данные об источнике (например: *Ильинская С. Б. Константинос Кавафис. На пути к реализму в поэзии XX века. М.: Наука, 1984. 320 с.*), вставляем в поле и нажимаем кнопку «в транслит». Получаем: P'inskaya S. B. Konstantinos Kavafis. Na puti k realizmu v poe'zii XX veka. M.: Nauka, 1984. 320 s.

3. После фамилии автора ставим запятую, затем инициалы.

4. В скобках год издания.

5. После названия книги (дается курсивом) в квадратных скобках даем перевод на английский язык.

6. Количество страниц (на английском).

7. Город (указывается полностью, например: Moscow, Leningrad, Kazan, St. Petersburg).

8. Издательство (без кавычек).

9. В скобках указываем язык оригинала:

На русском – (In Russian)

На татарском – (In Tatar)

На английском – (In English)

На немецком – (In German)

На французском – (In French)

На испанском – (In Spanish)

На китайском – (In Chinese)

На турецком – (In Turkish)

На казахском – (In Kazakh)

На польском – (In Polish)

На чешском – (In Czech)

На башкирском – (In Bashkir)

На чувашском – (In Chuvash)

На хакасском – (In Khakas)

На туркменском – (In Turkmen)

На киргизском – (In Kyrgyz)

На корейском – (In Korean)

На узбекском – (In Uzbek)

На азербайджанском – (In Azerbaijani)

На якутском – (In Yakut)

С требованиями к рукописям, обзорами номеров журнала можно ознакомиться на сайте: <http://philology-and-culture.kpfu.ru>

Филология и культура. Philology and Culture

№ 1 (75)

Дата выхода в свет 05.04.2024.

Бумага офсетная. Печать цифровая.

Формат 60х84 1/8. Гарнитура «Times New Roman». Усл. печ. л. 25,3.

Тираж 1000 экз. Заказ 4/4.

Отпечатано с готового оригинал-макета
в типографии Издательства Казанского университета

420008, г. Казань, ул. Профессора Нухина, 1/37
тел. (843) 233-73-59, 233-73-28

Свободная цена

